ABRÉGÉ

APPRENDRE:

une action volontaire et responsable

Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente

**Commission d'étude
sur la formation
des adultes**

Graphisme: Communication graphique André Fournier inc.
Service typographique: Compélec inc.

Édition réalisée à
la Direction de l'édition
du ministère des Communications
par Marcel Gilbert

Montréal, février 1982

Dépôt légal — 1er trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-04577-0 (édition complète)
ISBN 2-551-04585-5
© Gouvernement du Québec, 1982

Avant-propos

Les textes qui suivent sont de brefs articles sur différents sujets tirés de la Politique globale de l'éducation des adultes remise au Gouvernement du Québec par la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes. Ils permettent d'avoir une vue d'ensemble du rapport.

Cependant, pour fins de discussion et d'étude, il est fortement conseillé de se référer au rapport dans lequel chacun des sujets abordés ici est traité de façon plus élaborée et où de nombreux autres secteurs sont couverts (disparités régionales, corporations, métiers réglementés, media, perfectionnement des maîtres de l'enseignement régulier, etc.).

Le rapport comprend six parties correspondant chacune à une dimension importante de l'actualisation de cette politique. La **première partie** signale quelques repères historiques de l'éducation des adultes au Québec, afin qu'on retrouve dans le passé des phares pour l'avenir, des lignes de force, des dynamiques d'organisation. Cette partie retrace aussi les débuts qui ont entouré l'idée d'éducation permanente et explique enfin les orientations, buts et objectifs de la présente politique. La **deuxième partie** traite de formation de base, outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain. La **troisième partie** aborde la question de l'accessibilité à l'éducation des adultes. La **quatrième partie** précise la nécessaire transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes. La **cinquième partie** traite de la participation comme d'une action déterminante et responsable, et le document aborde enfin, dans la **sixième partie**, l'organisation de l'éducation des adultes en traitant de la gestion au palier central, de la gestion et des services à offrir au palier régional, du financement et de la mise en oeuvre de la politique.

Le rapport contient aussi les 430 recommandations que la Commission a remises au Gouvernement du Québec. Il mentionne aussi des informations sur la démarche de la Commission: consultations, audiences, documents reçus, avec listes des collaborateurs, etc.

Décret

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

NUMÉRO 129-80 23 JANVIER 1980

CONCERNANT la création d'une commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes

ATTENDU QUE les secteurs de la formation professionnelle et de la formation socioculturelle des adultes se sont développés au Québec, à un rythme plus accéléré que toutes les prévisions ne l'avaient présagé;

ATTENDU QUE l'expansion de cette activité se fait de façon désordonnée dans différents milieux et à divers niveaux;

ATTENDU QU'il est présentement impossible d'apprécier d'une manière exacte l'investissement économique que représente l'éducation des adultes dans tous les champs d'activités qu'elle recouvre;

ATTENDU QUE l'absence d'une politique d'ensemble dans ce domaine ouvre la voie à beaucoup de chevauchement, de double emploi et de recouvrement;

ATTENDU QU'il est devenu urgent qu'un effort soit déployé pour clarifier la situation d'ensemble de l'éducation des adultes et pour élaborer une politique concernant la formation professionnelle et la formation socioculturelle;

ATTENDU QU'il est essentiel de procéder à une élaboration globale et précise des objectifs pouvant servir le mieux les intérêts et les besoins individuels et collectifs des Québécois;

IL EST ORDONNÉ, en conséquence, sur la proposition du ministre d'État au développement culturel et du ministre d'État au développement social:

QUE soit constituée, sous l'autorité de la Loi sur les commisions d'enquête (L.R.Q., c. C-37), une commission pour étudier et faire rapport sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle. Cette commission sera formée de huit membres, soit un président, un vice-président et six commissaires. Sans que son mandat ne soit restreint, la Commission fera porter ses recherches en particulier sur les questions relatives:

A) à la formation professionnelle des niveaux secondaire, collégial et universitaire;

B) au recyclage et au perfectionnement professionnel des travailleurs, dans les différents réseaux institutionnels, les industries, les ordres professionnels, les syndicats, etc., et ce, dans une perspective d'éducation permanente;

C) au partage des responsabilités interministérielle et interinstitutionnelle en matière de support financier et de services d'enseignement professionnel offerts à la main-d'oeuvre;

D) à l'éducation culturelle (non professionnelle) des adultes, dans les institutions d'enseignement et en dehors des institutions d'enseignement;

E) à l'éducation des adultes et à la promotion du bien-être collectif.

QUE les personnes suivantes soient nommées pour former la Commission d'étude:

Madame Michèle Jean, Conseiller andragogique à l'éducation des adultes au Cégep Bois-de-Boulogne et chargée de l'encadrement et du perfectionnement des professeurs: Présidente de la Commission.

Monsieur Michel Blondin, responsable de l'éducation, Syndicat des métallos

Monsieur Michel Lemay, Coordonnateur des services à la collectivité, Cégep de Rosemont

Madame Francine C. McKenzie, Directrice des programmes et de la recherche, Téléuniversité

Monsieur Claude Desmarais, Directeur du service de l'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de Chambly

Monsieur Robert Routhier, Directeur général de l'éducation permanente, Université de Sherbrooke

Monsieur Arnold Curry(1), Directeur général adjoint des relations syndicales, Bell Canada

Monsieur Clairmont Perreault, Président de Corbin-les-bateaux inc.

QU'un comité présidé par le ministre d'État au développement culturel et composé du ministre d'État au développement social, du ministre du Travail et de la Main-d'oeuvre et du ministre de l'Éducation soit chargé de l'application du présent décret(2);

QUE cette commission soit aussi chargée de faire enquête sur toute autre question que pourra lui soumettre le gouvernement;

QUE cette commission, au fur et à mesure que l'état de ses travaux le permettra, fasse rapport de ses constatations, opinions et recommandations au gouvernement et lui soumette un rapport final avant le 30 juin 1981.

Le Greffier du Conseil exécutif,

Louis Bernard

---

(1) Monsieur Arnold Curry ayant démissionné, il fut remplacé par **madame Lilian Rayson**, chef du service du perfectionnement des cadres et de l'organisation à Air Canada.

(2) La ministre d'État à la condition féminine était nommée membre du Comité ministériel en vertu du décret no 1914-81 en date du 9 juillet 1981.

Table des matières

Quelques définitions et précisions... 7

Présentation du rapport 8

L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui: quelques points de repère 10

1850-1900 10
1900-1950 10
1950-1980: un service public d'éducation des adultes 10

L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain 12
Le contexte des années 80: éléments de prospective 12
Les effets de la récession économique 12
L'avènement de nouvelles technologies et les exigences des marchés de travail 12
Les transformations sociales et la crise des valeurs 12
L'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente » 13
Le développement du potentiel humain et l'apprentissage innovateur 14
La démocratisation: une orientation fondamentale de l'éducation 14

La formation de base: un vitrail qui prend sa couleur à la lumière des objectifs 16
La formation de base: une clé qui peut ouvrir plusieurs portes 16
La formation de base et l'alphabétisation 16
Le coût de la campagne d'alphabétisation 17

L'accessibilité: d'abord réduire les inégalités d'accès les plus flagrantes à l'éducation des adultes 18
Des clientèles cibles 18
Jeunes adultes 18
Préretraités et retraités 18
Immigrants 18
Femmes 18
Personnes handicapées 18
Populations autochtones 18
Adultes dans le milieu carcéral 19

Transformer l'image et les pratiques 19
Le décloisonnement 19
La formation « académique » 19
La formation « par projet » 20
Des centres de services d'aide aux adultes 20
La transformation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes, dans une perspective de déscolarisation 20
Les interventions des institutions d'enseignement 21
La formation à distance: une pratique à développer 22
Les éducateurs d'adultes: des pratiques pédagogiques à faire éclore et la nécessaire et difficile émergence d'un rôle 22

Les nouvelles perspectives de la participation 24
La participation à la formation en milieu de travail 24
La participation: une condition essentielle au renouvellement de la formation reliée à l'emploi 25
La vie associative: un lieu de participation 25
La vie culturelle 26
Les media: bilan 27
Les bibliothèques 28
Les musées 29
La situation actuelle du loisir 29

L'organisation de l'éducation des adultes 30
Le rôle de l'État en éducation des adultes dans les années 80: une réalité mouvante 30
Les objectifs de l'État: un cadre d'intervention 30
Quelques paramètres essentiels 30
Une responsabilité provinciale à assumer totalement 31
Aller plus loin: une mise en oeuvre étalée dans le temps 31
La première étape 31
La deuxième étape: la structure permanente 31
Le financement et l'organisme central 33

La gestion de l'éducation des adultes au plan régional 34
Un rappel des principaux problèmes 34
La concertation régionale 34
La décentralisation: pourquoi? 34
Les centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.É.A.) 34
Quelques caractéristiques des centres régionaux 34
Scénario du processus d'implantation 35
Le membership 35
Les commissions 35
Les comités sectoriels 36
Le territoire et l'organisation 36
Le cas de l'île de Montréal et des communautés urbaines 36
En province 36
Les fonctions du C.R.É.A. 36
Les commissions de formation professionnelle 37
Les services du C.R.É.A. 37
Les ressources requises pour organiser les services d'accueil et de référence (S.A.R.) 37
Les ressources humaines et financières du C.R.É.A. 38

Le financement 39
Les interventions fédérales en éducation 39
Le ministère de l'Éducation du Québec 39
Des ressources possibles en éducation des adultes 39

La mise en oeuvre de la Politique 41
Les éléments à inclure dans la loi-cadre de l'éducation des adultes 41
Quelques priorités et « échéanciers » 43

Quelques définitions et précisions...

Adulte:

Toute personne n'étant plus soumise à la fréquentation scolaire obligatoire au Québec, et qui a interrompu ses études depuis au moins un an.*

Activité éducative:

Toute activité systématique et organisée dont le seul ou le principal but est l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) nécessitant de la part de l'adulte un effort délibéré pour y parvenir.

Activité éducative autodidactique:

Des démarches éducatives où la personne reste libre de choisir non seulement son rythme d'apprentissage, l'organisation de son temps, le recours à divers moyens et ressources d'apprentissage, mais également les objectifs ou, tout au moins, les méthodes de son éducation et de son auto-évaluation.

La Commission fait siennes la définition de l'« éducation des adultes » et la définition de l'« éducation permanente » de l'Unesco:

Éducation des adultes:

L'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant.

Éducation permanente:

Un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion.

Formation de base:

La formation de base, telle que nous l'entendons, est différente de la formation générale; elle en est un élément constituant, mais non un synonyme. Ses contenus peuvent se retrouver dans la formation générale mais, au niveau de la formation de base, leur extension se limite à l'outillage préalable nécessaire à l'acquisition de savoirs plus complexes.

Formation « académique »:

Ce type de formation regroupe la formation « standardisée », entendue dans le sens de « répondant à des standards nationaux ». Les objectifs et les contenus de la « formation académique » peuvent être définis et élaborés par la concertation école-milieu, au niveau régional, selon des besoins spécifiques de formation et de développement, mais ils doivent obtenir une reconnaissance nationale officielle, et ceci, principalement pour deux raisons: assurer un niveau de qualité et normaliser la « certification » qui s'y rattache.

Formation « par projet »:

La formation « par projet » se définit comme des services éducatifs qui ont la caractéristique d'être « ad hoc » ou ponctuels. Elle vise à rendre les adultes capables de choisir en fonction des problèmes spécifiques qu'ils vivent à un moment donné, à acquérir les habiletés et les connaissances dont ils ont besoin pour assumer les responsabilités afférentes à leurs divers rôles sociaux.

Les activités de formation par projet peuvent se situer dans le domaine professionnel ou personnel, tout autant que dans le domaine de la vie communautaire. Les individus ou les groupes peuvent avoir besoin d'une formation « ad hoc » dans leur coopérative d'habitation ou dans leur rôle de parents ou dans leurs fonction d'inhalothérapeutes, etc. Ces activités peuvent être créditées.

Formation professionnelle:

Au lieu de parler de formation professionnelle, nous parlons de formation « reliée à l'emploi ».

---

* La Commission, soucieuse d'éviter le danger que les ressources de l'éducation des adultes dans les établissements publics ne servent à pallier les effets négatifs du système des jeunes, juge important de mettre cette condition à la définition de l'adulte.

L'éducation doit exister pour tous les âges. C'est un préjugé de l'habitude de ne voir toujours en elle que l'institution de la jeunesse.

(Talleyrand, 1791)

Présentation du rapport[1]

Le lancement d'une politique globale de l'éducation des adultes marque l'aboutissement d'un long processus collectif de réflexion soutenue et systématique. En effet, dès la création de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, la collectivité québécoise a exprimé sa volonté de participer étroitement à l'élaboration de la politique. D'ailleurs, cette préoccupation rejoignait celle des membres de la Commission qui, compte tenu de leurs expériences et pratiques diversifiées, souhaitaient vivement associer un grand nombre de Québécois et de Québécoises à leurs travaux.

Les vingt journées régionales et les deux cent quatre-quatre audiences tenues dans différentes villes du Québec, de même que les multiples rencontres avec des entreprises ou des groupes, le tout s'ajoutant à l'analyse de deux cent soixante-seize mémoires et à celle de nombreux écrits publiés sur le sujet, au Québec, au cours des dernières années, ont permis de dégager le portrait et les souhaits de milliers d'adultes québécois en éducation.

Cette démarche a aussi révélé à quel point les différents secteurs d'activités sont cloisonnés et ne connaissent bien que leurs niveaux d'intervention; de là, notre souhait de voir se répéter ponctuellement ce type d'assisses décloisonnées qui permettent une réflexion et des échanges vigoureux et stimulants pour l'action future. D'ailleurs, les ateliers de la Commission ont souvent été le départ de collaborations et de projets nouveaux.

Un premier déblayage de l'ensemble de la situation a constitué la substance d'un document d'hypothèses de solutions préparé par la Commission et qui a servi de document de travail à quatre cents personnes lors d'un colloque tenu à l'Université Laval en mai 1981. Les hypothèses avancées dans ce document ont été discutées, contestées, approuvées ou modifiées.Ces « états généraux » de l'éducation des adultes ont marqué un temps fort des travaux de la Commission. Pour la première fois, syndicats, entreprises, usagers, groupes populaires et culturels, organismes scolaires, étaient conviés à examiner ensemble certains axes de réflexion et une première proposition de politique, à confronter leurs points de vue et à préciser les orientations qu'ils souhaitaient pour l'éducation des adultes du proche avenir.

C'est donc avec énormément de sérieux et d'enthousiasme que tous et toutes ont répondu aux différentes invitations de la Commission. Ce sérieux et cet enthousiasme ont fait prendre conscience à la Commission de l'éveil de la collectivité aux dimensions éducatives de son devenir, éveil que la Commission a constaté avec joie et fierté et qu'elle considère aujourd'hui avec beaucoup d'appréhension.

Car, ce n'est pas sans inquiétude que la Commission dépose aujourd'hui les fruits de ses travaux, puisqu'elle peut difficilement évaluer le poids et l'importance que la volonté politique entend attacher à cette question dans le contexte actuel.

La création de la Commission a été saluée avec satisfaction par ceux qui demandaient depuis longtemps un examen global de la formation professionnelle, générale, sociale et culturelle des adultes en vue d'en dégager une politique. Son mandat, sa composition, de même que les ressources financières qui lui ont été allouées, et son rattachement à un Comité ministériel présidé par un ministre d'État témoignaient du souci du gouvernement d'obtenir une politique couvrant l'ensemble de la question. En effet, les membres de la Commission, étant pour la majorité d'entre eux des praticiens de l'éducation des adultes qui ont continué durant les travaux de la Commission à assumer leurs fonctions régulières, ont pu, nous le croyons, réfléter, dans leurs analyses, leurs discussions et leurs recommandations, les préoccupations des différents milieux.

Cependant, l'ensemble des opérations de la Commission a été perturbé, au moment où les journées régionales débutaient, en raison du pessimisme et de l'inquiétude suscités par les coupures budgétaires annoncées dès l'automne 81 et effectivement mises en oeuvre par la suite. Ces coupures, la plupart des membres de la Commission ont eu à les vivre dramatiquement dans leurs activités professionnelles régulières.

Comment, dès lors, fut-il possible à tous les observateurs attentifs qui gravitaient autour de la Commission de comprendre les intentions d'un gouvernement qui, d'une part créait une Commission pour proposer une politique alors que, d'autre part et sur le même sujet, il fermait le robinet des ressources financières? Cette situation inconfortable a même amené la Commission à envisager une remise en question de l'élaboration de la politique. Elle a cependant fait le choix, malgré un certain scepticisme quant à l'avenir,de poursuivre ses travaux et a manifesté, par une prise de position publique, sa solidarité avec tous ceux que touchaient les coupures. La Commission a misé sur le dynamisme des Québecois et des Québécoises, souhaitant les voir, au terme de ses travaux, exiger que soit rapidement enclenché le processus de mise en oeuvre de la politique.

La présentation de notre rapport au gouvernement et, à travers lui, à la population québécoise est donc profondément interpellante pour la volonté politique, car c'est elle qui décidera, dans les mois à venir, de doter ou non le Québec des éléments nécessaires au développement du potentiel humain.

Cette politique essaie de tracer les univers historiques et socioculturels du Québec, les moteurs d'action et les dynamismes déclencheurs des forces vives de la réflexion et de l'action des Québecois et des Québécoises en éducation des adultes. Elle vise à indiquer dans quelles directions il faut aller et vers quel idéal il faut tendre. De ce fait, elle convie à des tâches énormes et à des conversions de mentalités et de pratiques qui ne peuvent toutes, bien sûr, se réaliser demain matin. Consciente de ces réalités, la Commission a défini des priorités et précisé les actions à entreprendre immédiatement et à plus long terme pour amorcer et poursuivre un processus de démocratisation de l'éducation des adultes.

La Commission souhaite que le Québec puisse assumer totalement sa pleine responsabilité en éducation des adultes, de façon à ce que les orientations et les politiques ne soient pas déterminées de l'extérieur. Cependant, elle croit que ce n'est pas là l'unique paramètre à modifier. Il faudra viser aussi à une harmonisation constante des politiques sociales, économiques et culturelles et à un arrimage d'objectifs et d'orientations entre les différents intervenants en éducation des adultes. Les recommandations de la Commission vont en ce sens.

L'éducation des adultes n'est pas tout, mais elle est partout. Car, assumer aujourd'hui les rôles requis au travail, à la maison, dans la vie sociale et culturelle, exige la maîtrise d'un ensemble complexe de connaissances et d'habiletés.

Il y a à peine trente ans, il était encore possible de se débrouiller avec une formation relativement mince, la vie se chargeant de fournir les occasions d'apprendre ce qu'il fallait pour fonctionner. Mais, aujourd'hui, il

(1) Nous reprenons ici le texte intégral de la présentation du rapport final de la Commission.

n'est pratiquement plus possible de ne pas assurer à tous et à toutes une fomation de base constituée d'un certain nombre de préalables essentiels à l'appropriation sociale et à la compréhension de son univers national, régional et personnel. Ceci les adultes du Québec le sentent bien et le vivent aussi, eux qui ont soutenu financièrement les différentes réformes en éducation au Québec et qui en ont relativement peu profité. En effet, aujourd'hui encore, près de 35% des adultes de plus de 35 ans ont 9 ans et moins de scolarité, alors que la proportion est d'environ 16% chez les adultes de moins de 35 ans. Cette réalité lance un défi de taille au gouvernement et à toutes ses instances, ainsi qu'à tous ceux et celles qui en partagent avec eux la responsabilité.

Cette appropriation sociale, que nous évoquions plus haut, présuppose l'association de tous et de toutes, par diverses modalités et à l'intérieur de différents rôles, au développement du Québec. C'est d'ailleurs le message qu'ont lancé les nombreuses politiques élaborées au Québec depuis quelques années; mais, en ont-elles fourni les moyens aux individus et aux groupes? L'éducation des adultes, telle que la Commission la conçoit, réflétant en cela les attentes de ceux qu'elle a entendus, est un de ces moyens et, peut-être, un des plus importants. Mais, ce moyen, pour permettre le développement d'un potentiel humain créateur et participatif, doit reposer sur une formation de base solide, l'accessibilité, la transformation des pratiques et la participation, et ceci, dans une perspective de démocratisation et d'éducation permanente.

Il est aisé, à ceux qui sont détenteurs du savoir, de convier les autres à une société sans diplômes; il est facile, à ceux qui ont pu participer activement et en toute connaissance de cause au développement de notre société, de dire que la participation et l'accessibilité sont des concepts qui ont fait leur temps. Mais, il y a là, de l'avis de la Commission, un piège à éviter. Il faut plutôt réévaluer les actions qui ont été entreprises pour faire de ces idéaux des réalités quotidiennes et inventer des modes de penser et des façons de faire qui déboucheront sur des pratiques nouvelles et stimulantes, susceptibles de rejoindre aussi les nombreuses clientèles cibles que nous avons identifiées: femmes au foyer, immigrants, analphabètes, détenus, sous-scolarisés, travailleurs et travailleuses peu qualifiés, jeunes chômeurs.

Ces dites minorités constituent, à l'addition, la majorité de la population. C'est donc une infime minorité qui jouit du pouvoir du savoir. En ce sens, les généreuses intentions d'égalité des chances n'ont pas donné les fruits attendus, et force nous est de constater, comme bien d'autres pays d'ailleurs, qu'il nous faudra passer par une certaine forme d'inégalité pour arriver à plus d'égalité, c'est-à-dire favoriser ceux qui, tout en ayant eux aussi contribué à financer le système éducatif, en ont moins profité. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'obliger les adultes à apprendre, mais d'en fournir à tous l'opportunité, l'éducation des adultes étant, le titre du rapport le dit, **une action volontaire et responsable.**

L'ampleur du mandat confié à la Commission a été à la fois source de richesse et de difficultés. Il aura permis de faire une démarche décloisonnée, d'explorer de multiples facettes de la vie des adultes québécois: univers du travail, de la culture, des loisirs, de la vie syndicale et associative et de l'éducation formelle, et de constater combien leur étanchéité fait obstacle au développement harmonieux du potentiel humain. D'autre part, chacun de ces univers, lorsqu'on veut les approfondir dans leur dimension d'éducation des adultes, appelle de fort longues recherches et discussions que la Commission est loin d'avoir cernées de façon exhaustive. Elle a, cependant, à la lumière de ses travaux et des nombreuses réactions reçues suite au dépôt du document d'hypothèses de solutions, réévalué l'ensemble de ses propositions.

L'étape que nous avons franchie ne marque donc qu'un premier pas. Bien des question ne sont qu'ébauchées, mais nous croyons que les orientations fondamentales sont indiquées et qu'il est possible d'agir rapidement. Il appartient donc à l'État de mettre en place progressivement, en collaboration avec les partenaires sociaux et les milieux impliqués, les mécanismes que nous proposons et de poursuivre simultanément la réflexion que nous avons amorcée. Car une éducation permanente ne peut se concevoir comme une réalité figée, mais bien comme un processus en mouvance continuelle. Il ne faut donc, ni en craindre les contradictions, ni tenter d'en atténuer les tensions, mais plutôt chercher à puiser dans cette dialectique la source du renouvellement de nos savoirs et l'enrichissement de nos acquis collectifs.

De plus, il faut concevoir la gestion de l'éducation des adultes dans la même perspective, c'est-à-dire inventer des modèles qui permettent d'associer les différents univers impliqués, sans quoi on risque d'en atténuer la nécessaire vitalité. En ce sens, la Commission, qui a été placée sous la responsabilité d'un comité ministériel composé du ministre d'État au développement culturel, qui en assumait la présidence, du ministre de l'Éducation, du ministre du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu, du ministre d'État au développement social et du ministre d'État à la condition féminine, a pu apprécier la richesse de cette approche multisectorielle, laquelle a permis des échanges recouvrant l'ensemble du dossier. Elle fait donc des propositions d'organisation qui rendraient possible la poursuite d'une telle orientation.

Les temps difficiles que nous traversons ne doivent pas ralentir le travail entrepris par le gouvernement lui-même et par un grand nombre de groupes et d'individus au cours des dernières années. Ce serait bien mal évaluer les retombées d'un affaiblissement des efforts du Québec en éducation des adultes que de les diminuer, à ce moment-ci. Tout projet social, économique, culturel ou autre se doit, et ceci est capital, d'être assorti des activités éducatives nécessaires à sa bonne marche. Combien d'initiatives intéressantes, souvent généreusement subventionnées, ont échoué faute de support éducatif pertinent, support qui n'appelle généralement pas de moyens spectaculaires et qui s'avère, à moyen terme, un investissement des plus rentables.

La Commission désire enfin remercier les proches de chacun de ses membres et tous les représentants des différents réseaux et associations qui l'ont encouragée à mener à terme cette vaste opération. Elle remercie chaleureusement les membres de son personnel de recherche, de consultation, d'analyse, de mémoires et de secrétariat qui ont travaillé, avec acharnement et dans des conditions que les délais impartis rendaient difficiles, à produire les différents outils de travail et la présente Politique.

Nous remettons donc au Gouvernement du Québec et à tous les Québécois et Québécoises une politique à **mettre en oeuvre**. Elle ne marque pas un temps d'arrêt mais le début d'une nouvelle étape à franchir. Les obstacles seront nombreux et les enjeux multiples. Il est à souhaiter que l'actualisation de cette politique soit l'occasion d'une activité d'éducation des adultes, sans doute ardue mais stimulante, tout comme l'auront été, pour nous, les travaux de la Commission.

Michèle Jean,
présidente

L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui: quelques points de repère

Voici à peine vingt ans que l'on tente de préciser la signification du concept d'éducation des adultes mais, en ce domaine comme dans tant d'autres, la pratique a largement devancé la théorie, et l'on ne peut qu'être frappé de l'abondance des expériences qui se sont succédé au Québec depuis le milieu du 19e siècle. Elles ont répondu à des besoins de nature différente, selon le contexte socio-économique dans lequel elles étaient élaborées. Enfin, elles ont pris des formes diverses, selon qu'elles émanaient du milieu anglophone ou du milieu francophone.

Pour comprendre l'évolution de l'éducation des adultes, pour en analyser les principaux problèmes ou pour proposer des réformes, il est nécessaire de la situer dans sa perspective historique. Cet aperçu a pour objet de permettre de mieux évaluer le bien-fondé de certaines recommandations. Ce survol historique présente quelques points de repère qui permettront aux lecteurs d'apprécier à leur juste valeur certaines initiatives originales qui ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes au Québec. Cet aperçu sommaire permet aussi de dégager les tendances et les faits porteurs d'avenir.

Nous avons distingué trois grandes périodes dans l'histoire de l'éducation des adultes: la première, de 1850 à 1900, peut être définie comme une période d'expériences spontanées d'éducation des adultes; la seconde, de 1900 à 1950, se caractérise par l'organisation des expériences passées, et la troisième, de 1950 à nos jours, est marquée par l'institutionnalisation de l'éducation des adultes.

1850-1900

Le demi-siècle qui s'étend de 1850 à 1900 est une période de mise en place d'éléments de structure économique, politique, sociale et éducative qui vont s'organiser pendant la période suivante. L'économie capitaliste a jeté ses bases: l'industrialisation et l'urbanisation. L'État s'est donné un cadre politique: la Confédération. La bourgeoisie a forgé des instruments pour asseoir son pouvoir. La masse des agriculteurs et des nouveaux ouvriers est confrontée aux changements. C'est dans ce contexte, et pour répondre à de nouveaux besoins, qu'est née l'éducation des adultes au Québec. Elle est déjà, à ce moment, source de rattrapage scolaire, ferment de contestation, élément de développement économique, culturel et personnel. Ses tensions et ses contradictions prennent forme.

1900-1950

La période 1900-1950 demeure marquée par les deux grandes guerres et par la crise: événements qui appellent une nouvelle organisation de la formation professionnelle. Là, comme dans les communications, le gouvernement fédéral prend une place de plus en plus grande, alléguant des préoccupations « nationales ». Les travailleurs et les travailleuses tentent de mieux s'organiser et les coopératives, par leurs préoccupations éducatives, viennent donner de nouveaux outils à différents groupes sociaux, dont les agriculteurs. Les réseaux culturels et populaires voient, eux aussi, dans l'éducation des adultes, une source de promotion de leurs idéaux et d'élargissement de l'accès à l'éducation.

1950-1980: un service public d'éducation des adultes

Suite au dépôt du Rapport du Comité Ryan (1964), dont les recommandations sont largement reprises par le Rapport Parent, se développe peu à peu un secteur public d'éducation des adultes: des services d'éducation des adultes sont créés dans les commissions scolaires et les cégeps. Les universités ouvrent grandes leurs portes aux étudiants à temps partiel, majoritairement adultes; enfin, les budgets alloués à l'éducation des adultes augmentent considérablement. Le gouvernement fédéral, par le biais surtout du financement de la formation professionnelle, intervient de plus en plus en éducation des adultes. En effet, on considère qu'entre 1960 et 1980 le gouvernement central a contribué pour plus

Quelques faits saillants

1875- Fondation d'un Y.M.C.A. à Montréal.

1899- Création d'écoles du soir.

1912- Fondation de l'École sociale populaire des Jésuites.

1940- Loi sur l'assurance-chômage.

1945- Loi créant les centres d'apprentissage.

1946- Fondation de la Confédération de l'oeuvre des terrains de jeux. Elle modifiera son nom, en 1965, pour devenir la Confédération des loisirs du Québec.

1951- Publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, lettres et sciences au Canada (Commission Massey-Lévesque), créée en 1949.

1956- Publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Commission Tremblay), créée en 1952.

1956- La Société d'enseignement post-secondaire, fondée en 1946, devient l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.).

1960- Deuxième conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation des adultes, tenue à Montréal.

1962- Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Rapport Tremblay), créé en 1961.

1963- Premier tome du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), créée en 1961. Un deuxième tome paraîtra en 1965.

1964- Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes (Rapport Ryan), créé en 1962.

1964- Création du ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.).

1966- Création de la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.), qui devient la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) en 1973.

1967- Mise sur pied d'un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.).

1967- Début du programme de financement des organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.) par la D.G.E.P.

1967- Exposition universelle de Montréal.

1967-68 Création de plusieurs services d'éducation aux adultes (S.E.A.) au sein des commissions scolaires.

1968- Création de la Faculté d'éducation permanente (F.E.P.) de l'Université de Montréal.

1968- Création de l'Université du Québec.

1969- Création du Département d'andragogie à l'Université de Montréal.

1972- Création de la Télé-université.

1972- Publication du Rapport Faure, Apprendre à être, Unesco.

1973- Radio-Québec obtient du C.R.T.C. ses licences pour diffuser sur antenne UHF.

1974- Révision de la politique de financement de la D.G.E.A. aux O.V.E.P.

Il existe actuellement 79 services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et 46 dans les collèges d'enseignement général et professionnel.

La clientèle adulte des commissions scolaires passe à 144 000 inscriptions-matières en 1965-1966 et à 294 000 dès 1967-1968. Elle poursuit, depuis, un accroissement plus lent mais non moins continu (environ 409 340 étudiants inscrits en 1980-1981). L'accroissement de la clientèle des cégeps est encore plus marqué; celle-ci passe de 8 000 à 32 800 adultes, de 1967-1968 à 1970-1973, soit une augmentation de 40%. En 1980-1981, elle était de 56 000. Au niveau universitaire, les seules inscriptions aux cours crédités des services d'éducation des adultes sont passées de 31 000 en 1971 à 44 000 en 1974-1975. Le nombre d'étudiants à temps partiel était de 92 000 en 1979.

de 80% des sommes allouées à l'éducation des adultes. Les commissions scolaires et les cégeps dispensent les cours de formation professionnelle, à temps plein et à temps partiel, commandés par les commissions québécoises de formation professionnelle (créées en 1969 par la Loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre).

En 1966, la création de la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) au sein du M.E.Q. permettra une centralisation et une coordination des unités administratives intervenant dans le domaine de l'éducation des adultes. La nouvelle direction, qui devient la D.G.E.A. en 1973, regroupe les services d'éducation populaire, les cours de formation professionnelle, à l'exception de ceux qui relèvent du ministère du Travail dans le cadre de la Loi d'aide à l'apprentissage et des cours du soir de formation générale. Très rapidement, la Direction met aussi sur pied un certain nombre de grands projets. L'**Opération Départ** est une vaste entreprise visant à inventorier les ressources et les besoins du Québec dans les domaines de l'éducation des adultes et du recyclage scolaire et professionnel. Dans le cadre de ce même projet, l'équipe de l'Opération Départ de Montréal entreprend une réflexion sur l'éducation permanente devant permettre d'élaborer une politique globale québécoise d'éducation destinée aux adultes. Le **Projet Sésame** met en avant de nouvelles techniques pédagogiques adaptées à l'enseignement des adultes (dynamique de groupe, animation sociale, école active).

Pendant la même période, les citoyens continuent de se regrouper dans des associations volontaires qui souvent rejoignent ceux qui ont le moins accès au réseau public. La formation en entreprise se développe et les recherches sur l'adulte en situation d'apprentissage commencent à dégager la spécificité de ce champ d'intervention.

C'est dans ce contexte, et pour répondre aux pressions de plusieurs milieux qui demandaient une politique globale de l'éducation des adultes, que le gouvernement du Québec créait, en janvier 1980, la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes, en lui confiant le mandat d'élaborer cette politique.

L'histoire du développement de l'éducation des adultes, dont nous avons donné ici quelques éléments, n'est qu'une longue suite de tentatives de réponses à des besoins collectifs ou individuels. Entre 1850 et 1900, nous avons pu retracer de nombreuses expériences d'éducation des adultes, surtout dans le milieu agricole,qui visent à outiller la population. Entre 1900 et 1950, se structurent, s'organisent et se systématisent les expérimentations en éducation des adultes. Les lieux d'éducation foissonnent. Les populations touchées sont de plus en plus diversifiées et le gouvernement fédéral, à la faveur de la crise et de la guerre, occupe le champ de la formation professionnelle. Enfin, plus près de nous, au cours des 20 dernières années, se sont institutionnalisées la majorité des pratiques d'éducation destinées aux adultes. Alors que jusque là la formation se faisait surtout dans des lieux liés au travail ou à la vie associative, l'institution scolaire, à la faveur de la réforme en éducation, a pris une place prépondérante. Parallèlement au mouvement d'institutionnalisation en éducation des adultes, sont apparues en milieu urbain des organisation autonomes et populaires qui renouent avec les pratiques d'éducation populaire et qui semblent porteuses d'avenir. Cependant, les coupures budgétaires effectuées dans le budget de l'éducation des adultes en 1980 ont sérieusement compromis tous ces efforts, mais elles appartiennent au présent, et nous en faisons état plus particulièrement dans le chapitre du rapport concernant le financement.

1975- Radio-Québec procède à une vaste consultation (165 mémoires) sur sa vocation et sa programmation.

1975- Début du financement de la formation syndicale par le gouvernement fédéral.

1975- Des O.V.E.P. de Sherbrooke assiègent à Québec une conférence du directeur général de la D.G.E.A. pour obtenir leurs subventions.

1975- Conclusion de l'entente de la Baie James et du Nord québécois entre le Gouvernement du Québec, les Cris et les Inuit (en 1978, les Naskapis signent la Convention du Nord-Est québécois).

1976- Jeux olympiques à Montréal.

1976- Signature d'un protocole d'entente U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q. sur la formation syndicale.

1976- Dossier du Conseil du statut de la femme sur l'accès des femmes à l'éducation.

1978- Publication du Rapport du Comité du travail du Comité ministériel permanent de développement culturel (C.M.P.D.C.) sur le développement de Radio-Québec (Rapport Rocher), créé en 1977; on y recommande la régionalisation de Radio-Québec.

1978- Publication de la Politique québécoise du développement culturel.

1978- Création de la Commission scolaire Kativik (Inuit) par une modification de la Loi de l'instruction publique.

1978- Publication du rapport **Pour les Québécoises: égalité et indépendance** du Conseil du statut de la femme.

1979- Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité (Rapport Adams), créée en 1978.

1979- Rapport de la Commission d'étude sur les universités (Rapport Angers), créée en 1978.

1980- Création de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean).

1980-81- La Régie des services publics procède à des audiences publiques dans le but de préciser le lien entre télévision et éducation dans le cas de Radio-Québec.

1980- Colloque sur les rôle et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire, organisé par la F.E.P.

1980- Création du Comité de travail Warren Allmand chargé d'étudier les pénuries de main-d'oeuvre spécialisée dans certains métiers et professions au Canada.

1980- Fusion de la Canadian Industrial Trainers Association de l'Association québécoise pour la formation et le développement en milieu de travail et de l'Association québécoise pour la formation et la performance pour créer l'Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail (A.Q.F.P.).

1981- Création de la Commission d'étude sur le cinéma et l'audio-visuel.

1981- Fin de l'entente fédérale/provinciale concernant la formation professionnelle.

1981- Création d'un front commun d'organismes d'éducation en réaction aux coupures budgétaires en éducation des adultes.

L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain

L'éducation des adultes ne peut être conçue et organisée en vase clos, uniquement selon sa propre logique et ses propres impératifs. Elle est dépendante du contexte général dans lequel elle s'insère et les repères historiques qui précèdent nous ont montré que, depuis les débuts de l'éducation des adultes jusqu'à tout récemment, sa principale raison d'être a été, quelle que soit l'époque, de répondre à des besoins ponctuels et à des changements de tous ordres, économiques, la plupart du temps, mais aussi sociaux, politiques et culturels. En raison des transformations profondes qu'a subies notre société ces dernières années, il importe plus que jamais de tenir compte de ces réalités dans l'élaboration d'une politique d'ensemble de l'éducation des adultes.

Le contexte des années 80: éléments de prospective

Parce qu'elle se veut réaliste et fonctionnelle à court et à moyen terme, la politique que nous proposons tient compte des nouvelles réalités de l'économie et des marchés de travail, ainsi que de l'évolution récente du Québec. Le bref exposé qui suit indique les mutations marquantes qui ont eu et auront des incidences sur les orientations de l'éducation des adultes, et cet exercice nous fait réaliser à quel point le champ de l'éducation des adultes intègre toutes les dimensions humaines.

Les effets de la récession économique

Le Québec, comme toutes les sociétés industrialisées d'ailleurs, traverse actuellement une période économique de plus en plus difficile; récession, inflation, chômage sont devenus des mots familiers dans les conversations. On parle de « crise économique », de « stagflation ». Les citoyens du Québec sont forcés de composer avec une réalité financière précaire et instable. Les gens sont moins confiants et vivent des situations nouvelles qui les touchent quotidiennement et qui contrastent avec la période de croissance économique, de plein emploi et d'aisance budgétaire du début des années 70, et encore plus des années 60. L'abondance a eu ses heures de gloire et il semble bien que ce n'est pas dans un avenir immédiat qu'un retour à cette période s'effectuera!

Pensons à la hausse vertigineuse du prix des aliments et du pétrole, à la baisse du pouvoir d'achat, à la dévaluation du dollar, à l'augmentation des loyers et des taux hypothécaires, etc. La situation est inquiétante pour la travailleuse et le travailleur moyen du Québec qui subit plus durement les contraintes de cette détérioration économique. Certaines catégories de personnes ont vu leur situation s'aggraver: les bénéficiaires de l'aide sociale, les chômeurs, les personnes retraitées, les jeunes travailleurs et travailleuses, les employés au salaire minimum ou vivant en deça du seuil de la pauvreté, les familles monoparentales, etc. Cette situation ne fait malheureusement qu'amplifier les inégalités sociales.

Les réformes proposées par cette politique d'ensemble tiennent compte, autant que faire se peut, non seulement du contexte de restrictions budgétaires qu'impose l'économie actuelle, mais aussi de la part de responsabilité des différents partenaires sociaux engagés dans l'éducation des adultes: l'État, les institutions scolaires, bien sûr, les entreprises privées et publiques, le mouvement syndical, le mouvement coopératif, les regroupements populaires, enfin les Québecois et les Québécoises.

Aujourd'hui, et plus que jamais, l'éducation des adultes fait partie intégrante de la vie sociale, professionnelle, culturelle et politique d'un nombre grandissant d'individus et de groupes. Or, cette nouvelle réalité, combinée à celle du contexte économique, touche des clientèles diverses et suscite de multiples attentes de la part des individus et des groupes auxquels doit répondre l'éducation des adultes.

En outre, l'éducation des adultes intéresse de plus en plus les organismes professionnels et les entreprises. Certains facteurs, dont la portée dépasse largement les limites du territoire québécois, ont contribué à cet intérêt au cours des dernières années: les restructurations d'entreprises se sont amplifiées, entraînant des concentrations et des diversifications de production; de nouvelles technologies sont apparues, et la production s'est internationalisée. Les employeurs, devant ces faits, ont déjà commencé à investir dans la formation de leurs propres employés et dans la formation de nouveaux types de spécialistes et d'experts.

L'avènement de nouvelles technologies et les exigences des marchés de travail

L'informatique, le secteur énergétique, la métallurgie nucléaire et l'industrie spatiale ont emboîté le pas aux grandes mutations technologiques du début du siècle (automobile, avion, télévision, etc.). Le développement de la bureaucratique, de la robotique, de la téléinformatique et d'autres technologies de pointe vont produire de nouveaux emplois, très spécialisés et nécessitant une solide formation de base et, de plus en plus, une formation étalée sur toute la vie. Ces emplois requièrent déjà une adaptation des contenus de formation en éducation des adultes. Cette adaptation devra s'accélérer si nous voulons offrir des programmes qui correspondent aux innovations technologiques et industrielles et conserver notre rang et notre réputation mondiale.

Dans le contexte de récession économique que nous vivons, un point important semble affecter considérablement les travailleuses et les travailleurs, c'est la dégradation continue du niveau de l'emploi, qu'il s'agisse des jeunes à la recherche du premier emploi, des moins jeunes insérés professionnellement, ou encore des plus âgés dont la tâche devient désuète. D'autre part, les jeunes, avec d'autres catégories sociales vulnérables (les femmes, les personnes handicapées, les immigrants, etc.), sont le plus souvent embauchés en dernier et mis à pied en premier, en période de crise. D'ailleurs, pour certains, les sombres perspectives d'emploi justifient quelquefois la poursuite indéfinie des études. Or, l'éducation des adultes ne devrait pas servir de palliatif au chômage. Elle peut, néanmoins, constituer un instrument utile, tant pour les jeunes que pour les adultes, afin de favoriser la réorientation des personnes disponibles vers les secteurs d'emplois les plus prometteurs. En ce sens, on peut penser que la situation de l'emploi faite aux jeunes les amènera à y recourir périodiquement dans le futur.

Les transformations sociales et la crise des valeurs

Après la situation de plein emploi et de croissance économique continue que nous avons connue à la fin des années 60 et jusqu'au début des années 70, le Québec est maintenant en proie à de sérieuses difficultés, sans pouvoir espérer des changements dans l'immédiat. Aussi, cette période difficile, non seulement pour le Québec mais pour l'ensemble des pays occidentaux industrialisés, a enclenché une série de transformations sociales et une remise en question profonde des valeurs traditionnelles. Dans la société superspécialisée qui est la nôtre, les institutions ont

grossi considérablement et l'on parle de plus en plus de déshumanisation des rapports humains. Malgré les facilités qu'offrent les moyens de communication de masse, l'isolement social est de plus en plus réel, par manque de véritables relations interpersonnelles, au travail ou pendant les loisirs.

La prolifération des mondes parallèles, religieux ou récréatifs, et la contre-culture notamment: refuges dans lesquels des femmes et des hommes se protègent et se rassurent contre cet isolement « déshumanisant », n'est sûrement pas étrangère à ce sentiment d'impuissance.

Pour contrer en partie cet isolement social, l'État a voulu fournir des chances nouvelles d'intervention et de consultation des citoyens et des citoyennes. Et les individus ont effectivement développé, à l'égard de la gestion et de l'organisation étatiques, des attentes beaucoup plus élevées qu'antérieurement. De plus, les gens craignent d'être désappropriés des mécanismes de pouvoir.

Cependant, très souvent, l'individu se retrouve insatisfait et démuni devant les résultats de ses interventions, et ce, autant au plan politique qu'au plan du travail, de la santé, des finances, de la culture et de l'éducation. Ses aspirations à une véritable démocratisation des processus décisionnels sont fréquemment frustrées. De plus, cette volonté d'intervenir fait souvent prendre conscience aux individus qu'ils sont mal outillés pour le faire, leur participation étant parfois déficiente, en raison même d'une information inadéquate ou d'une formation incomplète ou non pertinente pour comprendre et expliquer la vie économique, politique et sociale dans laquelle ils sont engagés.

Les individus, et même les groupes organisés, ressentent un sentiment d'impuissance à l'égard des vastes mécanismes sociaux qui les conditionnent et qui menacent leur identité. Par conséquent, une réaction de plus en plus vive ressort de ces expériences et l'on revendique la décentralisation (primauté de la responsabilité et du pouvoir local) et la régionalisation. Des valeurs nouvelles surgissent. Les gens recherchent de plus en plus la pertinence, la cohérence dans leur vie privée et dans leurs projets collectifs. Ils se regroupent pour toutes sortes de motifs, surtout en situation de crise ou de problèmes aigus: logements, rénovation urbaine, consommation, écologie, féminisme, etc. Ces groupes, comités ou associations, se constituent dans le but premier de participer aux décisions qui les intéressent sur les plans économique, social, culturel et politique, en fonction de leurs conditions de vie et de travail. C'est un peu la naissance d'une nouvelle conscience collective et d'une façon de concrétiser le 'small is beautiful'.

Des 2,6 millions de personnes qui se joindront a la population active d'ici à 1990 au Canada, 1,7 million, soit plus des ⅔ d'entre elles, seront des femmes.

Source:
Emploi et immigration du Canada, *L'évolution du marché du travail dans les années 80*, juillet 1981, p. 2.

Récemment, deux groupes fédéraux d'étude sur l'évolution du marché du travail pour les années 80 ont fait ressortir quelques points saillants: plus de femmes se joindront à la population active, le nombre de jeunes travailleurs ira en diminuant, il y a actuellement un manque de travailleurs spécialisés dans certains secteurs de pointe et une pénurie de main-d'oeuvre, en particulier en ce qui concerne les secteurs de l'informatique, de la physiothérapie, de l'ergothérapie, de la gestion et de l'administration, de l'analyse financière et de l'ingénierie. Les domaines de la fabrication, de l'entretien et de l'usinage seraient aussi des secteurs d'emplois « déficitaires » en main-d'oeuvre. Ajoutons, à ces faits, la nouvelle structure des emplois qui se modifie continuellement avec l'apparition de nouvelles technologies et de nouvelles industries rendant désuets certains secteurs d'emplois.

Si le Québec veut réaliser tout son potentiel économique, il devra tirer pleinement partie de ses ressources humaines et les former aux emplois qui seront accessibles au cours des années 80. Or, la présente politique de l'éducation des adultes tient compte de ces nouvelles réalités: d'une part, les besoins de nouvelles clientèles, telles que les femmes, les personnes handicapées, les jeunes travailleurs, les immigrants, etc., et, d'autre part, les besoins spécifiques des clientèles traditionnellement défavorisées par rapport à la formation, c'est-à-dire les travailleuses et les travailleurs non spécialisés ou non qualifiés et souvent chômeurs, avec peu ou pas du tout de scolarité (analphabètes) et exempts de protection face aux changements des marchés de travail. Devant la nécessité de travailleuses et de travailleurs hautement qualifiés et spécialisés pour les années 80, il faudra donc insister sur deux priorités en regard de la formation; d'abord, sur une formation initiale adéquate, mais également sur le recyclage et le relèvement des compétences. Il faudra, par l'intermédiaire, entre autres, de l'éducation des adultes, contribuer à combler les pénuries de main-d'oeuvre là où elles se font sentir.

L'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente »

Il serait vain de prétendre que l'éducation des adultes est la panacée à toutes les difficultés actuelles (chômage, crise des valeurs, etc.) ni même qu'elle constitue à elle seule une réponse suffisante. Néanmoins, elle représente un lieu privilégié pour mieux outiller les individus et les groupes face à la complexité et à la rapidité des changements que nous vivons. L'éducation des adultes devrait être considérée comme un des moyens permettant aux individus l'accès au **développement de leur potentiel**, tel que visé et favorisé optimalement par notre société.

Située dans une perspective d'éducation permanente, une politique d'ensemble de l'éducation des adultes doit mettre en avant le droit fondamental de tous les adultes à l'éducation. Ce droit équivaut, en outre, à un investissement social essentiel pour une population plus consciente et pouvant mieux exercer ses responsabilités collectives. Tenant compte du peu de place qu'on a jusqu'à présent consenti à l'éducation des adultes dans le système scolaire, **la Commission croit justifié d'exiger que soit garanti le droit à l'éducation pour les adultes du Québec au moyen d'une loi-cadre susceptible de mieux assurer cette reconnaissance.**

Consciente que l'éducation permanente reste un objectif à atteindre, la commission, dans un souci d'efficacité et de réalisme, privilégie un discours et des pratiques de l'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente », entendant par là, non pas un bouleversement en profondeur de toutes les institutions et structures scolaires, tel que le supposerait un véritable système d'éducation permanente, mais plutôt un ensemble de réformes qui auront pour effet, à court et à moyen terme, de « tendre vers » un système intégré d'éducation permanente au Québec. Ce principe d'éducation permanente désigne un projet global où l'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir à toutes les dimensions de l'existence, s'étendre à toutes les compétences et à tous les

domaines du savoir; pouvoir s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité. Car l'éducation permanente suppose que les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être considérés comme un tout.

Élaborer une politique d'ensemble de l'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente » signifie briser les cloisons étanches, d'abord entre les temps pour apprendre et les temps pour travailler, entre les lieux de formation et les lieux de vie, de travail et de loisirs, entre les types de formation, les spécialistes et les professions. Par ailleurs, le système scolaire n'épuise pas la réalité éducative de la société. Il se développe, en dehors de ce réseau institutionnel, des pratiques éducatives et des actions collectives qui font surgir des connaissances nouvelles, des problématiques ignorées ou peu exploitées des milieux enseignants. Ce sont à des besoins différents que répondent, d'un côté l'activité scolaire et, de l'autre, l'éducation hors école, par exemple, celle qui est donnée par les milieux populaires autonomes, les entreprises, etc. **En définitive, la politique proposée incite non seulement à la reconnaissance et à une réunion de toutes les entreprises éducatives, institutionalisées ou non, mais elle inplique, en outre,une harmonisation de leurs activités**. Considérant ce qui a déjà été dit sur le concept d'« éducation permanente », la Commission retient donc la définition de l'Unesco comme étant celle qui réflète le mieux ce qu'englobe cette expression: projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion.

L'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente » englobe donc tous les apprentissages et toutes les interventions éducatives, scolaires et extrascolaires. Elle invite les individus et les groupes à la **prise en charge** et à la maîtrise progressive de leur développement intégral. Elle doit permettre, d'autre part, à tous les adultes de poursuivre et de réaliser leur projet éducatif, de manière **autonome et responsable**, en ayant recours aux ressources les plus diverses. L'éducation des adultes deviendrait, dans ces conditions, partie intégrante d'un système d'éducation permanente.

Le développement du potentiel humain et l'apprentissage innovateur

Être peu scolarisé, de nos jours, entraîne presque automatiquement l'exclusion sociale et des difficultés multiples à mener une vie complète et satisfaisante. L'éducation des adultes offre la chance, à ceux et celles qui le désirent, de compléter une formation initiale inachevée et de se donner une formation de base. Elle offre encore plus, car l'éducation d'un individu n'est pas terminée lorsqu'il quitte l'école pour travailler. L'éducation est un processus qui se poursuit tout au long de la vie. Aussi, l'éducation des adultes ne saurait être axée uniquement sur des considérations d'ordre économique: elle doit aussi viser l'épanouissement global de la personne. En permettant à l'individu d'acquérir à la fois l'autonomie personnelle et le sens des responsabilités, elle contribue ainsi au développement social, économique et culturel du Québec. Par conséquent, elle ne doit plus être considérée comme un luxe réservé à quelques élites, mais bien comme une nécessité permanente pour tous, nonobstant les classes sociales, le sexe ou l'origine ethnique. A la base de cette conception de l'éducation, se trouve le droit fondamental de tout individu à l'autoactualisation.

Pour la Commission, le développement du potentiel humain est la pierre angulaire d'une politique de l'éducation des adultes, car il signifie pour les individus et les groupes: **apprendre à identifier, organiser et exercer son pouvoir sur sa vie de tous les jours.**

La démocratisation: une orientation fondamentale de l'éducation aux adultes

Une perspective d'éducation permanente invite les individus et les collectivités à la prise en charge et à la maîtrise progressives de leur développement intégral dans les différentes situations de vie, professionnelle, familiale, sociale, civique ou autre. Elle invite donc à la démocratisation de l'éducation des adultes.

L'élaboration d'une politique globale de l'éducation des adultes doit tenir compte des obstacles à la démocratisation: inégalités d'accès, non-reconnaissance de l'éducation faite en dehors du système scolaire, non-reconnaissance des acquis des individus, causés soit par des pratiques éducatives hiérarchisées, soit par une cloisonnement des formations et des savoirs.

Actualiser le concept de démocratisation de l'éducation des adultes signifie, pour la Commission, revoir les structures, les modalités et les pratiques éducatives, pour que le contenu soit plus près de la réalité et surtout qu'il mette en cause l'ensemble des milieux responsables (le système scolaire, les entreprises, les groupes populaires, les syndicats, les associations, les corporations, etc.).

Nous reconnaissons aujourd'hui que le concept de démocratisation de l'éducation a sensiblement évolué en très peu de temps. Plus récemment, le souci qui s'est manifesté est celui de dispenser un enseignement vraiment utile par le choix des matières, par des applications professionnelles possibles et par la formation du jugement personnel et social.

La Commission, à la parution de son document de travail « Hypothèses de solutions », au printemps 81, avait formulé, on s'en souviendra, 13 principes directeurs indiquant sa volonté de démocratiser l'éducation des adultes. Un regroupement de ces principes a clairement fait ressortir une constante que nous avons placée au centre de notre analyse, et autour de laquelle s'est articulé l'ensemble de la politique: il s'agit du développement du potentiel humain. Présent partout dans ce rapport, de façon explicite ou implicite, la Commission le considère comme le pivot autour duquel s'articule l'ensemble de ses considérations. Ce concept renvoie à la prise en compte de la multiplicité des rôles que la personne est appelée à jouer dans la vie et au continuum qu'il peut y avoir entre l'éducation, le travail et les loisirs. Miser sur le développement du potentiel des individus et des groupes, c'est contribuer à optimaliser les capacités non exploitées que chacun possède en lui, et c'est investir, en définitive, de façon certaine, dans le développement global du Québec.

Par conséquent, cette volonté de démocratiser l'éducation des adultes exige la poursuite de trois buts: assurer un plus grand accès, dans une perspective d'égalité des chances en éducation; transformer l'image et les pratiques qui accentuent actuellement les liens hiérarchiques et qui sclérosent les possibilités d'apprentissage innovateur et la volonté de prise

On ne peut séparer le sens, l'objectif de l'éducation permanente de l'objectif général de nos sociétés qui est la conscientisation de chacun de nos citoyens à ses problèmes personnels, aux questions éternelles qui le confrontent, aux problèmes de ses relations avec son entourage, avec son environnement, avec son milieu. On ne peut séparer l'objectif de l'éducation permanente de la réflexion sur la dialectique qui doit s'engager entre l'individu et lui-même, entre l'individu et son milieu. On ne peut séparer l'objectif de l'éducation permanente de l'objectif de nos sociétés modernes, qui sont axées sur la participation de chacun des citoyens à l'élaboration, à la construction de son milieu, aux prises de décisions qui le concernent. On ne peut séparer l'objectif de l'éducation permanente du projet de société qui vise à responsabiliser chaque citoyen en ce qui concerne son devenir, en ce qui concerne l'assomption de son destin. Discours de Camille Laurin, ***L'éducation permanente, projet de société***, 1978.

en charge: enfin, encourager la participation à tous les niveaux d'enseignement et au pouvoir de décision partout où il se fait de l'éducation pour les adultes, car il ne peut y avoir de démocratie éducative sans participation.

Principe directeur

Le développement du potentiel humain

Orientation

La démocratisation

Trois buts

L'accessibilité

La transformation de l'image et des pratiques

La participation

L'objectif de démocratisation de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente embrasse finalement tous les aspects de la vie. Or, l'éducation doit offrir des services qui, avant d'être des réponses précises à des demandes formulées par l'adulte, proposent quelques démarches aptes à mieux armer l'individu pour l'aider à faire face à ses situations de vie. Démocratiser signifie donc « conscientiser », « responsabiliser » et « outiller » adéquatement l'adulte face au développement et aux changements de la société dans laquelle il vit.

Dans cette perspective, le système éducatif ne peut avoir le monopole de l'éducation et toutes les activités éducatives, qu'elles soient formelles ou non formelles, doivent être reconnues sur une base égale. De plus, comme le signalait l'Union des producteurs agricoles dans son mémoire à la Commission, la formation doit être globale et viser à outiller la personne de façon à ce qu'elle puisse:

1) analyser et faire ses propres synthèses dans un monde caractérisé par la surabondance de l'information,
2) juger par elle-même des situations qui la confrontent quotidiennement,
3) se situer vis-à-vis des choix sociaux de plus en plus nombreux et complexes qui nous concernent tous.

Ces objectifs commandent des réformes, voire des transformations importantes des mentalités et des pratiques traditionnelles, dans le champ spécifique de l'éducation des adultes.

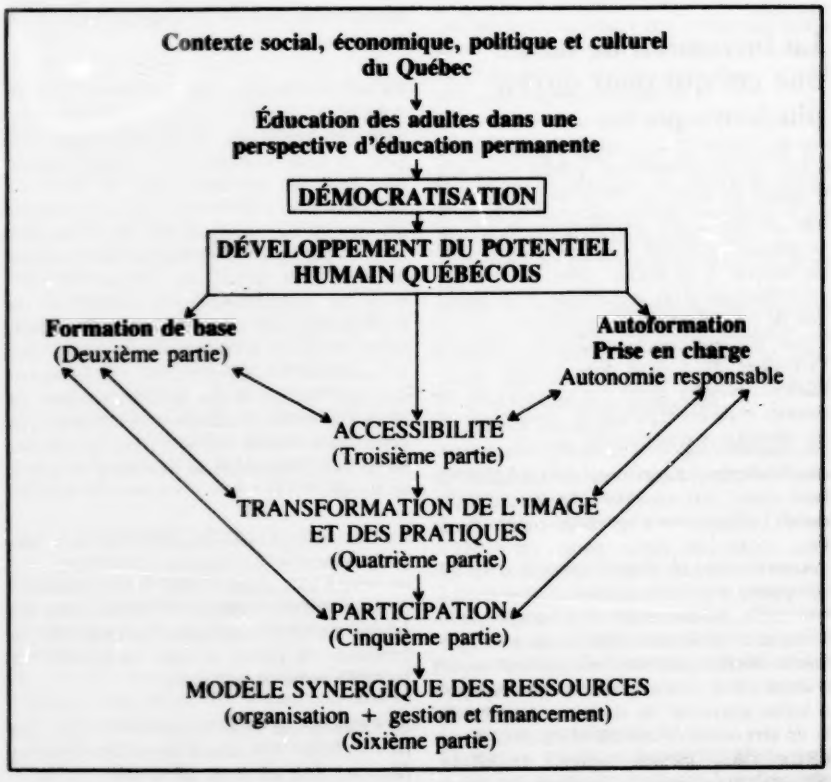
La Commission met en avant deux conditions minimales à une véritable démocratisation: une formation de base pour tous et un projet éducatif planifié en fonction de l'autoformation.

L'ensemble de nos propositions vise à actualiser un droit qu'on commence à reconnaître aux adultes. Cette reconnaissance, pour être effective, doit être accompagnée d'une série de mesures incitatives et de transformations de pratiques qui ont été, le plus souvent, conçues pour les jeunes.

La Commission recommande donc, en premier lieu:

Que l'on reconnaisse, dans les principes et dans les faits, le droit des adultes à l'éducation, sans distinction de sexe, d'âge, ni d'occupation;

en conséquence, que ce droit soit affirmé et défini dans une loi-cadre.



Nous avons tenté de schématiser l'ensemble des éléments constitutifs d'une politique de l'éducation des adultes. Ces éléments sont en interaction constante et s'influencent mutuellement. En effet, on ne peut parler de démocratisation, si on ne permet pas à tous d'acquérir une solide formation de base. D'autre part, on ne peut parler de participation, si cette formation de base n'est pas faite dans une perspective d'autoformation et de prise en charge, et ainsi de suite.

La formation de base: un vitrail qui prend sa couleur à la lumière des objectifs

La formation de base n'est pas une fin en soi. Elle ne prend son sens qu'à travers la définition d'objectifs préalables. Ceux-ci peuvent viser la réduction du fossé entre travail manuel et intellectuel, la valorisation du travail en tant que composante d'un projet politique plus global, la réduction des coûts sociaux et économiques engendrée par un état de dépendance, le développement de solidarités, l'amélioration par des collectivités de leurs conditions de vie et de travail, le décloisonnement et la mobilité dans le travail, etc. L'identification de tels objectifs doit reposer sur une connaissance du milieu et la participation de groupes spécifiques d'adultes (exemple: analphabètes, personnes handicapées, femmes de retour sur les marchés de travail) à la définition de ceux-ci. Plus que tout autre domaine, la formation de base appelle la coordination des ressources, la concertation des intervenants, la participation des adultes et l'harmonisation de toutes les politiques sociales.

La formation de base: une clé qui peut ouvrir plusieurs portes

La formation de base vise l'acquisition de grilles de lecture, de méthodes de travail et de « cadres de référence » ou d'analyse, pour que les adultes qui entreprennent de tels apprentissages puissent comprendre et se situer par rapport à la réalité. Dans ce sens, les apprentissages dans le domaine de la formation de base doivent être transférables, c'est-à-dire, par leur caractère essentiel, s'ouvrir à l'universel. Ils doivent donc, suivant les situations, prendre appui sur un ensemble de théories et de concepts que ne contiennent pas les découpages disciplinaires actuels.

Les objectifs éducatifs de la formation de base visent, par exemple, à permettre à l'adulte: l'acquisition d'aptitudes cognitives de base (savoir lire, écrire, parler, calculer); la découverte de ses propres ressources: le développement de ses capacités d'apprentissage autonome, d'analyse, de sens critique; la résolution de problèmes spécifiques (exemple: lire un horaire d'autobus, rédiger son rapport d'impôt, etc.); l'acquisition de capacités d'action autonome, de décision, de créativité et de croissance: l'approfondissement de ses divers rôles sociaux (parent, travailleur, consommateur, etc.); l'amélioration de ses relations avec les autres: la sensibilisation, non seulement aux réalités de son environnement immédiat (exemple: santé), mais aussi aux réalités autres (exemple: développement de la conscience internationale).

La formation de base, telle que nous l'entendons, est donc différente de la formation générale. Elle en est un élément constituant, mais non un synonyme. Ses contenus peuvent se retrouver dans la formation générale mais, au niveau de la formation de base, leur extension se limite à l'outillage préalable nécessaire à l'acquisition de savoirs plus complexes.

Pour leur part, les programmes ou projets de formation de base devraient, selon certains auteurs, mettre l'accent sur l'acquisition des quatre langages considérés comme stratégiques pour fonctionner dans une société comme la nôtre. Il s'agit du langage audiovisuel, du langage informatif, du langage technique et du langage économique et politique. Bien entendu, l'acquisition de ces langages présuppose l'acquisition du langage parlé, écrit et verbal, quoique ceci n'exclut pas que l'un et l'autre puissent se faire en même temps. Tout dépend des objectifs choisis par les intéressés.

La liaison organique entre la théorie, la technologie et la pratique, requiert le décloisonnement des formations. Pédagogiquement, cela peut se faire, comme nous l'avons indiqué plus haut, par une dynamique de résolution de problèmes, à la condition qu'elle permette les apprentissages requis. Or, si ces derniers ne sont pas strictement limités aux contenus informatifs ou techniques, ils pourront produire des capacités réelles de maîtrise de vie et de transfert à d'autres situations analogues. Outre le fait de centrer la formation de base sur la résolution de problèmes, il faut aussi que ces apprentissages soient reconnus en termes de crédits d'éducation continue afin de permettre à l'adulte de poursuivre des études ou de faire reconnaître sa formation en milieu de travail.

La Commission recommande donc que, dans une perspective d'éducation permanente, soit reconnu à tout adulte le droit à une formation de base gratuite, comme on le fait pour les jeunes. Ce droit équivaudrait à 13 années de formation en milieu scolaire ou ailleurs, de façon formelle ou autrement.

La Commission rappelle qu'il n'y a pas lieu de « s'affoler » en tentant de mesurer l'impact financier d'un tel droit, car il faut:

1. bien se rappeler que sa mise en oeuvre peut s'étaler dans le temps;
2. qu'on peut en moduler l'accès à l'aide de publics cibles et de choix déterminés par la scolarité antérieure, le revenu, les besoins prioritaires, la condition sociale;
3. que les Québécois et les Québécoises ont déjà, à la naissance, ce droit acquis de 13 ans de formation gratuite (niveau secondaire et collégial), et qu'on ne voit pas pourquoi ceux qui ont payé aux jeunes ce droit ne pourraient pas en bénéficier de façon équivalente.

La formation de base et l'alphabétisation

Le Québec n'a jamais connu une mobilisation générale en matière d'alphabétisation. Le problème de la formation de base est, nous l'avons vu, trop complexe et multiforme pour que l'on puisse croire qu'une campagne axée sur les apprentissages de base, fût-elle bien orchestrée et soutenue, puisse en venir à bout. D'où notre choix d'une **« mission »** dans le domaine de la formation de base plutôt qu'une campagne. Nous pensons que des efforts patients, concertés et conjugués, et ce, sur tous les plans (entreprise, école, syndicats, associations volontaires, bibliothèques, etc.), sont davantage susceptibles de donner des résultats probants à long terme. Cela n'exclut pas une campagne d'alphabétisation, celle-ci n'étant pas une fin en soi, non plus une panacée.

Dans le cadre d'une telle mission, il est important de distinguer la formation de base de la problématique de l'alphabétisation. Nous avons vu que près d'un adulte sur trois, au Québec, a moins de neuf ans de scolarité; il s'agit d'un individu sur quatre, en excluant les individus de 65 ans et plus qui, règle générale, participent peu à ce genre de campagne. C'est cette mesure que l'on utilise pour désigner ce que l'on appelle « l'analphabétisme fonctionnel ». Quant aux analphabètes complets, on utilise plus souvent le critère de cinq années de scolarité ou moins pour les dénombrer. En 1976, on comptait environ 316 000 individus ou 6,75% de la population adulte du Québec ou encore 4,30% si l'on pondère en fonction de l'âge (excluant les 65 ans et plus). De même, on utilise des indices, tels la classe sociale, la région, l'âge, la langue maternelle et l'origine ethnique, pour les repérer et tenir compte de leurs spécificités. Car, on n'alphabétise pas de la même façon des immigrants, des adultes de minorités ethniques, des assistés sociaux. S'il apparaît relativement facile de cerner, de façon précise, le phénomène de l'analphabétisme pur, il n'en va pas de même pour l'analphabétisme fonctionnel.

Nul doute que l'exercice de ce droit soit « rentable » pour une société, comme en fait foi cette expérience américaine:

« La formation de base peut se révéler un excellent placement. Pour l'un de ces programmes (The Opportunities Industrialization Centre) offert à Washington, D.C., qui a coûté 1,4 $ million au gouvernement, le revenu total des adultes qui ont trouvé un emploi au cours de la période visée s'est élevé à 8,4 $ millions. Au taux d'imposition de 30 pour cent, cela représente quelque 2,5 $ millions qui sont retournés au gouvernement sous forme d'impôts. Sans compter l'économie additionnelle de quelque 1,7 $ million de prestations de bien-être social et d'assurance-chômage versées auparavant aux 1 400 personnes inscrites aux programmes de formation. Le rendement d'un placement de 1,4 $ million a donc été de quelque 4,2 $ millions, soit un ratio rendement-coûts de 3:1. »

La campagne d'alphabétisation se veut aussi un moyen privilégié pour que les adultes prennent en charge et contrôlent leur processus de formation. Pour ce faire, la campagne devra s'enraciner à la base et à partir des organisations qui ont un lien organique avec les adultes intéressés. Dans ce cadre, les institutions auront un rôle important de support à jouer et elles doivent continuer d'offrir les actuels programmes, cours ou projets qui concernent l'alphabétisation ou la formation de base.

Toutefois, dans l'ensemble, la Commission considère que la campagne doit être l'occasion de développer des alternatives indépendantes et complémentaires avec les structures scolaires actuelles, lesquelles alternatives supporteraient la majorité (en volume et en coûts) des activités d'alphabétisation et de formation de base au Québec.

Sur un autre plan, cette campagne peut être aussi l'occasion de mettre volontairement à contribution les enseignants mis en disponibilité dans le réseau de « l'enseignement régulier », sans que cela n'affecte l'autonomie des organismes communautaires engagés. En effet, ceux-ci recruteront leurs compétences et éducateurs en toute autonomie, selon les critères qui leur sont propres. L'État peut se faire incitatif, dans un tel contexte, en souhaitant une meilleure utilisation des enseignants mis en disponibilité ou encore, s'il investit davantage de fonds publics dans ce secteur, proposer aux organismes de collaborer avec des programmes de service de type communautaire destinés aux jeunes de 18 à 30 ans et aux personnes à la retraite. On devra aussi y associer les milieux de travail qui ont tout intérêt à avoir une main-d'oeuvre possédant une solide formation de base.

Le coût de la campagne d'alphabétisation

Nous considérons qu'un budget spécifique devra être affecté à cette campagne. Comme nous l'avons vu, une telle campagne s'adresserait à une population totale d'environ 200 000 adultes entre 15 et 65 ans. La population cible pourrait être fixée à 50%, soit environ 100 000 adultes, et la campagne devrait s'étendre sur cinq ans. Sur la base des budgets actuellement alloués à l'alphabétisation dans le cadre des budgets spéciaux accordés par la D.G.E.A. aux commissions scolaires et aux O.V.E.P., ainsi que des budgets affectés localement par les commissions scolaires, et compte tenu de la population annuelle visée (20 000 adultes) et des autres dépenses nécessaires (media, etc.), nous estimons à 8 $ millions par année, avec indexation subséquente s'il y a lieu, les ressources nécessaires à la réalisation de cette campagne.

Les objectifs de la formation de base:[1]

A. De façon générale:

a. *la découverte de ses ressources*:
permettre à l'adulte de découvrir ses potentialités, de les actualiser et d'en dépasser les limites;
b. *la connaissance de base*:
permettre l'acquisition des concepts, des connaissances et des « habiletés » transférables d'un domaine du savoir à l'autre ou d'une situation à l'autre;
c. *la maîtrise des langages*:
assurer la maîtrise des langages utilisés: langue parlée et langue écrite, lecture, calcul, codes sociaux et systèmes symboliques (signalisation, unités de mesure, informatique);
d. *la créativité et l'initiative*:
susciter la créativité et l'esprit d'initiative et favoriser le développement d'« habiletés » nécessaires aux apprentissages autonomes;
e. *le développement du sens critique*:
développer chez l'adulte la capacité de s'approprier de l'information et des connaissances, de les critiquer, de les confronter, d'en vérifier les sources et de les éprouver:

B. De façon particulière:

a. *apprendre à apprendre*:
assurer l'acquisition d'une méthode de travail intellectuel et de repérage des ressources documentaires;
b. *se situer dans le temps et dans l'espace*:
favoriser une saisie des fondements historiques internationaux, nationaux et régionaux; s'ouvrir aux réalités de son milieu et aux contextes étrangers;
c. *assumer des rôles sociaux*:
permettre aux adultes d'assumer leurs divers rôles sociaux; d'exercer, en tant que citoyens, leurs droits et obligations; et d'agir sur leurs conditions de vie;
d. *s'initier aux sciences et à la technologie*:
acquérir, de façon expérimentale, des connaissances scientifiques de base à travers des applications à la vie quotidienne; se sensibiliser aux perspectives écologiques;
e. *s'ouvrir aux dimensions métaphysiques et spirituelles*
ainsi qu'aux grands courants idéologiques actuels;
f. *comprendre les rouages de l'économie*:
assurer une compréhension des caractéristiques de l'économie québécoise et du système économique dans lequel s'inscrit notre société;
g. *connaître les institutions politiques*:
assurer la connaissance des institutions politiques: paliers de gouvernement, responsabilités et juridiction, cheminement d'une loi, rôle des corps intermédiaires, etc.;
h. *connaître le monde au travail*:
« habiliter » les adultes à se trouver un emploi; leur assurer la connaissance des lois et règlements concernant le monde du travail en général, des mécanismes de production et des principes de l'organisation du travail;
i. *prendre des décisions et travailler en groupe*:
rendre les adultes capables de communiquer de façon efficace, les rendre capables de maîtriser leur processus de décision; les familiariser avec les techniques de travail en groupe et la résolution de problèmes;
j. *s'initier aux arts*:
assurer une éducation artistique minimale permettant l'expérimentation de quelques formes d'expression artistique;
k. *prendre conscience de sa santé et de son corps*:
favoriser la connaissance du corps humain et l'éducation à la santé, dans une perspective d'autonomie et de responsabilité, afin d'être en mesure de se maintenir en santé, de prévenir la maladie, d'adopter une attitude critique à l'égard des services sociaux et des services de santé;
l. *occuper ses temps de loisir*:
fournir aux adultes la préparation nécessaire à l'exercice de loisirs favorisant leur épanouissement.

1. Selon ses besoins, l'adulte peut en privilégier un ou plusieurs, aux différentes étapes de sa vie.

L'accessibilité : d'abord réduire les inégalités d'accès les plus flagrantes à l'éducation des adultes

L'angle d'approche de la Commission étant l'adulte considéré dans toutes ses dimensions, nous avons voulu cerner les différents aspects qui entravent son accès aux activités éducatives. Nous sommes forcés de constater, aujourd'hui, que la stratégie issue du Rapport Parent, visant à égaliser les chances d'accès à l'éducation, n'a pas complètement réussi. Bien que l'égalité d'accès ne signifie pas l'égalité des chances, et même si les inégalités sociales ne peuvent être corrigées par une politique de l'éducation des adultes, celle-ci peut contribuer à amenuiser certaines inégalités par des mécanismes correctifs.

Le sondage que nous avons effectué auprès des adultes démontre un lien réel entre la situation socio-économique et la participation à des activités éducatives. Notre but est de réduire progressivement les inégalités d'accès et la marginalité de certaines clientèles.

Des clientèles cibles

La Commission croit qu'on doit, en priorité, servir les publics cibles que sont les jeunes chômeurs, les immigrants, les personnes handicapées, les préretraités et retraités, les femmes, les travailleurs et travailleuses déqualifiés, les détenus, les autochtones : minorités qui, à l'addition, constituent la majorité de la clientèle de l'éducation des adultes. Elle est consciente que ce potentiel humain a droit à l'éducation comme les autres. Elle formule donc des recommandations visant à mettre les ressources aussi à leur service.

Des difficultés d'accès à l'éducation des adultes reliées à l'âge des adultes.

Au Québec, 34,8% des adultes de 35 ans et plus ont 10 ans et moins de scolarité contre 16,3% des adultes de moins de 35 ans.

Des groupes cibles ont été identifiés, et c'est d'abord pour eux que des efforts de démocratisation et de plus grande accessibilité doivent être tentés.

Ces clientèles doivent avoir accès à l'éducation des adultes et la Commission formule dans son rapport plusieurs recommandations les concernant.

Pour toutes ces populations, la Commission recommande une information plus accessible, compréhensible et pertinente, ainsi qu'une harmonisation de tous les types d'allocations prévues, de sorte que la volonté de se former ne soit pas pénalisée. De plus, il apparaît prioritaire à la Commission que les regroupements que se sont donné ces différentes clientèles soient systématiquement associés à l'organisation et à la dispensation dans toutes activités éducatives les concernant.

Jeunes adultes

- Articulation des politiques et programmes aux milieux visés
- Formation de base plus articulée aux réalités du milieu
- Abolition du professionnel court
- Organisation d'un service communautaire volontaire visant à rejoindre les 18-30 ans sans emploi et qui ne fréquentent pas l'école

Préretraités et retraités

- Admission aux programmes gouvernementaux d'aide financière de groupements menant des actions éducatives
- Accessibilité des groupes bénévoles d'entraide à des activités éducatives leur fournissant une formation minimale
- Accès à la formation à distance
- Développement des possibilités d'utilisation des retraités et préretraités comme ressources éducatives auprès des jeunes (histoire locale, tradition orale, expériences de travail, etc.)

Immigrants

- Dans le cadre du rapatriement des programmes fédéraux, transfert des budgets afférents à la formation linguistique et harmonisation aux différents programmes québécois en fonction des besoins de francisation et d'intégration à la société québécoise
- Possibilité d'étendre au-delà des 30 semaines prévues les cours destinés aux immigrants et de mettre sur pied des cours à temps partiel
- Accès à une formation pour ajuster leurs compétences aux réalités de nos marchés de travail

Femmes

- Possibilités égales de développement personnel et professionnel
- Désexisation des services d'orientation, d'information, des normes d'admission, des contenus et des structures de formation
- Développement des services de garderies en milieux de formation
- Accès accru aux programmes visant à aider les femmes à revenir sur les marchés de travail
- Actions positives en formation reliée à l'emploi, visant à permettre le perfectionnement au travail, particulièrement dans les catégories d'emploi habituellement laissées pour compte
- Accessibilité à l'ensemble des métiers non traditionnels et à la formation requise pour y accéder
- Crédits d'impôt négatif permettant de se faire rembourser les frais de formation, pour les femmes au foyer

Personnes handicapées

- Les recommandations de la Commission sont ici faites dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées et visent à leur rendre possible l'accès aux programmes proposés par la Commission (formation de base, alphabétisation, etc.)
- Accès aux lieux de formation et aux équipements, par une planification progressive des transformations nécessaires
- Accès à la formation à distance
- Sensibilisation des éducateurs à cette réalité

Populations autochtones

- Dans le respect des cultures propres à ces populations, la Commission ne croit pas qu'il faille, sans en tenir compte, proposer l'application globale de la présente Politique à leur réalité.

En 1975, les Québécois entre 44 et 53 ans, ayant moins de huit années de scolarité, ont payé près de 41% de toutes les rentrées fiscales (impôts et taxes) de ce groupe d'âge, alors que la contribution de ceux qui détiennent un diplôme universitaire et qui ont bénéficié plus largement du système éducatif ne représente que 15%.

o Cependant, elle croit que les orientations générales qu'elle propose devraient s'appliquer à ces populations et elle recommande qu'on élabore, pour elles, une politique particulière.

o À cette fin, la Commission recommande la formation, par le gouvernement, d'un groupe de travail majoritairement formé d'autochtones, de leurs représentants et de spécialistes des différentes populations amérindiennes et Inuit.

o Identification, par ce groupe, des moyens à prendre pour leur assurer une meilleure distribution des richesses éducatives et culturelles.

o Définition, par ce groupe, des modalités que devraient prendre, en territoire amérindien et Inuit, les programmes d'alphabétisation et de formation de base.

Adultes dans le milieu carcéral

o Accès aux ressources communautaires de formation, lorsqu'il n'y a pas danger pour la sécurité

o Accès aux programmes de formation de base et d'alphabétisation, à la suite de dépistage et d'information adéquate

o Accès aux études collégiales et universitaires et aux programmes de formation à distance

o Accès aux programmes de formation reliée à l'emploi

o Rattachement des personnes-ressources aux établissements d'éducation et utilisation de protocoles d'entente pour définir les modalités de travail.

Afin de faciliter l'accès des adultes à l'éducation, la Commission recommande aussi l'organisation d'un système de prêts et de bourses pour les adultes, applicable à la formation « académique » et à la formation « par projet » à temps plein ou à temps partiel.

Là aussi, la Commission suggère des critères d'éligibilité et des modalités d'application réalistes (niveau de revenu, scolarité antérieure, etc.); ce système devant lui aussi être harmonisé avec les autres types d'allocations du Québec.

Transformer l'image et les pratiques

La démocratisation de l'éducation n'est possible qu'à la condition qu'on se libère des dogmes de la pédagogie traditionnelle.

La recherche d'une alternative à la conception traditionnelle de l'éducation scolaire mise sur un certain nombre de transformations qui passent par le décloisonnement, la transformation des approches pédagogiques, la reconnaissance des acquis, le tout devant largement impliquer les éducateurs d'adultes, quels que soient les milieux où ils oeuvrent. Les interrelations entre éducation et vie, que la perspective d'éducation permanente suggère, supposent de nouveaux modes d'acquisition du savoir qui vont à l'encontre de la tradition scolaire, livresque et encyclopédique, coupée de la vie sociale et concrète, que nous connaissons. De ce point de vue, les rapports habituels maître/élève devraient être substantiellement modifiés et, dans la mesure où il exprime encore une relation de dominant à dominé, l'enseignement traditionnel doit être reconsidéré.

Le décloisonnement

Le décloisonnement de l'éducation des adultes est, nous l'admettons, un projet très vaste. Ce projet occupe une place très importante au sein des objectifs visés par la Commission. En effet, il touche tous les milieux intéressés par l'éducation et, à l'intérieur de chacun de ceux-ci, les types de formation, les programmes, les niveaux et les lieux de formation. Il débouche et s'appuie, en même temps, sur la reconnaissance des acquis, sur la transformation des pratiques pédagogiques et du rôle des éducateurs, et sur la concertation des différents milieux en vue du développement individuel et collectif. Le thème du décloisonnement est sous-jacent aux thèmes de l'accessibilité et de la participation.

Si la Commission se préoccupe particulièrement de la reconnaissance et du respect de la diversité des groupes et des catégories d'adultes, elle a également été soucieuse, dans une perspective de transformation de l'image et des pratiques, de reconsidérer les clivages artificiels qu'on a créés entre les différents types de formation. La personne est un être « global » et en quête d'unité et d'intégration dans ses démarches. Le cloisonnement entre la formation dite « générale » et la formation dite « professionnelle » correspond davantage à des impératifs économiques et administratifs et à des lieux de formation qu'aux besoins de développement personnel.

Nos réflexions sur le cloisonnement des savoirs et sur la structuration du système scolaire en niveaux nous amènent à proposer une nouvelle organisation qui renvoie davantage à l'entièreté de la personne, à son besoin de développement global et à la réalité spécifique des cycles de vie de l'adulte. Plusieurs des mémoires soumis à la Commission ont soulevé cette question et certains travaux parus au Québec au cours des dernières années se sont prononcés dans le même sens.

Nous avions déjà posé les jalons de cette réflexion dans les **Hypothèses de solutions**: nous l'avons poursuivie à la lumière des commentaires que nous avons reçus. Et, finalement, nous retenons la distinction suivante: l'éducation des adultes devrait offrir à ses clientèles une « formation académique » et une « formation par projet ». Nous allons définir ce que nous entendons par chacun de ces types de formation, mais auparavant nous tenons à souligner que le premier constitue un **ensemble standardisé et normatif**, le second, un **ensemble plus ouvert**.

Nous définissons **deux champs** de pratique de l'éducation des adultes: la formation « académique » et la formation « par projet ». Nous retenons trois points d'origine et, conséquemment, trois zones principales de réinvestissement:
o activités professionnelles;
o activités sociales et communautaires;
o activités personnelles.

Rappelons que nous avons retenu, au niveau des contenus, la formation générale et la formation reliée à l'emploi, et que nous avons expliqué ce que nous entendons par formation de base.

La formation « académique »

Ce type de formation regroupe la formation « standardisée », entendue dans le sens de « répondant à des standards nationaux ». Les objectifs et les contenus de la « formation académique » peuvent être définis et élaborés par la concertation école-milieu, au niveau régional, selon des besoins spécifiques de formation et de développement, mais ils doivent obtenir une reconnaissance nationale officielle, et ceci, principalement pour deux raisons: assurer un niveau de qualité et normaliser la « certification » qui s'y rattache. La « formation académique » a aussi comme caractéristique d'être toujours créditée. Elle est très proche de la formation offerte aux jeunes, au niveau des objectifs. Les améliorations

souhaitées pour ce type de formation s'appliqueraient éventuellement aussi aux jeunes.

La formation « par projet »

La formation « par projet » se définit comme des services éducatifs qui ont la caractéristique d'être « ad hoc » ou ponctuels. Elle vise à rendre les adultes capables de choisir en fonction des problèmes spécifiques qu'ils vivent à un moment donné, à acquérir les habiletés et les connaissances dont ils ont besoin pour assumer les responsabilités afférentes à leurs divers rôles sociaux.

Les activités de formation par projet peuvent se situer dans le domaine professionnel ou personnel, tout autant que dans le domaine de la vie communautaire. Les individus ou les groupes peuvent avoir besoin d'une formation « ad hoc » dans leur coopérative d'habitation ou dans leur rôle de parents ou dans leurs fonctions d'inhalothérapeutes, etc. Ces activités peuvent être créditées.

La formation par projet serait « créditable » lorsqu'elle offrirait des contenus équivalents à ceux de la « formation académique ». Elle serait alors reconnue et le participant pourrait obtenir des « crédits d'éducation continue ».

Ces crédits ne seraient identifiés à aucun niveau institutionnel. Ce système, proposé par la Commission dans son chapitre sur la reconnaissance des acquis, s'apparenterait, en quelque sorte, à celui des cours complémentaires institutionnels mis sur pied par certains cégeps et qui sont reconnus par le M.E.Q. Il faudrait, de plus, prévoir des « arrimages » et des équivalences par un système cohérent de reconnaissance.

Pour la Commission, quel que soit le type de formation, « formation académique » ou « formation par projet », la formation des adultes doit nécessairement s'entendre comme une formation intégrée et ouverte qui comprendra de l'éducation technologique, de l'éducation de base, tout autant sociale et culturelle, de l'éducation économique et politique.

Des centres de services d'aide aux adultes

Le savoir et les capacités de l'utiliser sont devenus des facteurs décisifs de pouvoir. Et l'évolution actuelle des modes de production, de stockage et d'utilisation du savoir renforce l'appropriation de cette ressource stratégique par les pouvoirs économiques et politiques. Le décloisonnement des formations et des lieux de formation appelle le décloisonnement des services offerts aux adultes, ou encore des possibilités élargies d'accès à l'information et, de là, au savoir.

La démarche de « retour aux études » résulte d'une volonté de changement et se vit habituellement lors d'une période de vie perturbée; les personnes sont alors confrontées à une multitude d'alternatives et sont souvent paralysées: un support professionnel devient nécessaire pour parvenir à une décision profitable et réaliste.

La Commission propose la mise sur pied de centres de services d'accueil et de référence aux adultes pour les aider à élaborer un projet de formation. Des expériences sont en cours dans ce domaine dans plusieurs commissions scolaires. Elles sont à poursuivre, à améliorer. La Commission souhaite que de tels services soient systématisés et généralisés.

La situation actuelle des services de consultation donne lieu à des situations bizarres: pour avoir droit aux services, il faut déjà être client de l'organisme; or, c'est précisément pour être en mesure de choisir quel programme et quel organisme peut répondre aux besoins que des services de consultation sont nécessaires. C'est surtout **avant** et afin de faire un choix que ces services doivent être disponibles; après, le bénéficiaire est déjà engagé dans une option et les conditions de la pratique professionnelle sont, sinon moins biaisées, du moins nettement plus restreintes.

Quels services offrir ?

Pour tenir compte des besoins des adultes, il est nécessaire d'offrir à l'ensemble des citoyens (personnes, groupes, entreprises) des services de consultation qui les aideront à choisir adéquatement les activités et services de formation appropriés à leurs besoins et à leurs conditions. Ces services de consultation doivent permettre aux adultes:

- o de pouvoir analyser clairement leur situation telle qu'elle est vécue;
- o d'« identifier » leurs besoins éducatifs et connexes;
- o de déterminer les objectifs (personnels, professionnels, sociaux, collectifs, organisationnels) à poursuivre;
- o d'élaborer un projet de formation (lui-même assujetti à un projet personnel, professionnel, social);
- o de disposer des informations nécessaires à l'articulation de leurs projets;
- o d'« identifier » les ressources disponibles, leurs conditions d'accès et leurs modalités de fonctionnement;
- o d'évaluer leurs acquis antérieurs;
- o de réaliser un processus décisionnel adéquat;
- o d'effectuer les démarches nécessaires à la mise en marche du projet;
- o de se référer, au besoin, aux ressources adéquates autres qu'éducatives;
- o de recevoir éventuellement de l'aide dans leurs démarches pour obtenir des services.

Le modèle décrit ici consiste à recevoir l'adulte individuellement, ou l'entreprise ou l'association, non pas comme un éventuel consommateur d'un de nos produits de formation, mais comme quelqu'un en voie de réaliser un projet pour lequel il a besoin d'aide. Il s'agit donc d'abord d'explorer la situation globale et d'identifier quel type de projet pourrait y répondre, de vérifier si le projet de formation convient aux ressources disponibles (et non seulement celles d'un secteur), de l'aider à faire le choix le plus avantageux et, éventuellement, de le supporter dans ses démarches.

Des citoyens dont l'objectif est clair, qui perçoivent judicieusement le sens de la formation qu'ils se donnent, dont les choix sont ajustés à leurs besoins, à leurs contextes, à leurs possibilités, parviennent à leurs fins plus rapidement, plus efficacement, « décrochent » moins souvent, évitent les étapes inutiles et ainsi épargnent temps, argent et énergie... et utilisent leurs apprentissages. Les organismes éducatifs, de leur côté, évitent les groupes surchargés d'étudiants « mal classés », réduisent leurs taux d'abandon et mettent en marche les seuls cours utiles ou nécessaires. Nous reviendrons plus loin sur l'organisation de ces services.

La transformation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes, dans une perspective de déscolarisation

La déscolarisation, entendue au sens de la transformation des pratiques pédagogiques, est un enjeu majeur de toute politique de

démocratisation de l'éducation des adultes. Il s'agit là d'une question de **pouvoir de l'adulte** sur son développement et sur celui de la société. La Commission postule que l'éducation des adultes ne pourra servir d'outil de développement du potentiel humain que si elle repose sur la volonté de libérer le potentiel créateur des adultes.

La déscolarisation, entendue au sens d'une prise en charge des adultes du processus éducatif, implique une véritable révolution culturelle en éducation. Elle exige l'abolition des cloisons étanches entre éducation, travail, loisirs, et la réintégration des différents rôles de l'adulte à travers les activités éducatives. Elle appelle la redéfinition des rôles et responsabilités des principaux intervenants en éducation des adultes et, particulièrement, des éducateurs. On ne doit pas ignorer les caractéristiques spécifiques du monde des adultes en continuant à calquer une approche pédagogique scolaire sur les pratiques d'éducation des adultes. La déscolarisation nécessite la mise en place de nouvelles modalités de participation postulant que les adultes possèdent des capacités et des savoirs qu'il est indispensable de mettre à contribution. Mais surtout, la déscolarisation se fonde sur une conviction: il faut promouvoir « l'autonomie responsable » des adultes et leur réserver une place déterminante dans le processus éducatif.

La remise en question du modèle scolaire, que nous qualifierons de normatif et mécaniste, est déjà engagée. Elle l'est objectivement, de par la volonté et les aspirations des étudiants adultes qui se sont exprimés sur le sujet (sondages, consultations, témoignages...). Elle l'est également, au moins en partie mais de façon tangible, dans l'esprit et la lettre de pratiques éducatives réalisées depuis plusieurs années un peu partout au Québec, et ce, dans tous les milieux.

Nous faisons longement état de ces pratiques dans le rapport final (services à la collectivité, formation sur mesure, animation communautaire, comités locaux d'éducation des adultes, etc.), car nous croyons qu'il faut chercher là les fondements du renouvellement des pratiques et les faits porteurs d'avenir.

La déscolarisation, loin de vouloir évacuer l'école, la convie plutôt à une transformation de ses pratiques et à un rapprochement avec le milieu. Si l'école demeure coupée de la réalité (comme l'affirment très souvent les adultes) et se déconnecte de la vie, elle ne peut prétendre contribuer de façon qualitative à la réalisation des objectifs que poursuit l'éducation des adultes. Il convient que l'école, avec les immenses ressources dont elle jouit, s'inscrive aussi dans la perspective de l'autonomie responsable des adultes, et révise, à cet effet, ses pratiques pédagogiques.

Le monde scolaire ne doit pas, selon la Commission, être une « île ». Il doit participer à la vie de tous les milieux et travailler en étroite harmonisation avec eux.

Il doit aussi avoir les moyens de le faire et nos propositions de financement visent à les lui donner.

Ces deux aspects fondent les recommandations de la Commission concernant le monde scolaire et le décloisonnement, la transformation des pratiques pédagogiques, la reconnaissance des acquis et la participation.

Les interventions des institutions d'enseignement

L'État a doté la collectivité québécoise d'un outil majeur en mettant en place durant les 15 dernières années un très vaste réseau d'institutions d'enseignement, aux niveaux secondaire, collégial et universitaire. Dans l'introduction de cette partie, nous les convions à collaborer et soutenir l'action éducative des adultes et des milieux et à développer leur action éducative spécifique, de concert avec les adultes du monde du travail et de la vie associative, et à affecter une part plus importante de leurs ressources à l'action éducative au service des adultes.

Il est essentiel de maintenir la portion financière du budget québécois consacrée à l'Éducation au niveau où elle était au moment de la création de cette Commission. Dans ce contexte, il faudra accroître les moyens d'action éducative mis à la disposition des adultes québécois. À cette fin, il faudra:

- assurer une meilleure coordination des ressources;
- modifier certaines pratiques administratives;
- reviser certaines priorités;
- décentraliser les fonctions dans des organisations légères;
- transférer des ressources financières et humaines dégagées de la mission éducative des jeunes;
- redéfinir certaines dimensions de la vocation des institutions d'enseignement;
- alléger les structures.

Le financement des niveaux secondaire et collégial

La mission d'éducation des adultes devra faire l'objet d'un budget spécifique non transférable à des activités s'adressant aux jeunes. Ce budget assurerait:

- une infrastructure administrative de base (gestion et soutien administratif et technique);
- un financement des activités éducatives comme telles, basé sur le coût réel;
- un financement des fonctions de soutien à la formation et à l'autoformation;
- un financement des fonctions de développement, de perfectionnement, de recherche et d'encadrement pédagogiques;
- un financement « ad hoc » des investissements requis par les activités éducatives à réaliser en complément nécessaire aux disponibilités physiques déjà existantes (mobilier, appareillage et outillage, aménagement).

Le financement du niveau universitaire

Contrairement à ce que nous avons indiqué pour les niveaux secondaire et collégial, il ne nous apparaît pas essentiel d'opter pour la mise en place d'un budget spécifique pour l'éducation des adultes au niveau universitaire; en effet, les différences entre les jeunes et les adultes se réduisent, à ce niveau, et plusieurs universités ont choisi d'intégrer l'ensemble de leurs services. Cependant, il faut reconnaître que le mode actuel de financement des universités, décrié par plusieurs, gagnerait à être remplacé par un financement par formule, dans le sens de celui que nous proposons pour le budget spécifique de l'éducation des adultes aux autres niveaux.

Enfin, compte tenu de la nécessité d'augmenter l'accès des adultes au premier cycle universitaire, il faudrait envisager une tâche professorale plus importante, au premier cycle, à ce niveau, soit un minimum de neuf heures/semaine.

La mission « services à la collectivité » des institutions scolaires de tous les niveaux

Compte tenu de l'importance et de la fragilité de ce secteur, tant au niveau secondaire qu'aux niveaux collégial et universitaire, la Commission croit que le gouvernement, dans une perspective d'accès aux ressources éducatives, doit définir les services à la collectivité comme une dimension fondamentale de la mission des institutions scolaires, et ceci, afin de leur permettre d'accorder le soutien voulu aux organismes de promotion collective et

d'agir en complémentarité avec ces derniers. Cette mission devrait faire partie du mandat de toutes les institutions scolaires, et une partie de leur budget de fonctionnement — **la Commission recommande 2%** — devrait y être statutairement consacré.

La formation à distance: une pratique à développer

La formation à distance peut rejoindre :

- les adultes qui veulent se former ou se perfectionner à la maison, à leur rythme;
- les isolés géographiques;
- les adultes qui ne peuvent pas se déplacer;
- les adultes qui sont retenus à la maison ou en institution;
- les adultes dont l'horaire de travail est mobile ou ne convient pas (exemple: les agriculteurs);
- les isolés des « normes » ou du cheminement régulier;
- ceux et celles qui sont « malheureux » sur les bancs d'école ou dans un campus;
- les chômeurs qui veulent se réorienter;
- ceux et celles qui veulent conjuguer le travail individuel et le travail en petit groupe;
- les « stop-out » (qui décrochent du système régulier pour une période plus ou moins longue);
- les « ex-drop-out » qui décident de terminer leur scolarisation en dehors du circuit régulier;
- les autodidactes qui veulent une forme d'assistance pour un apprentissage donné;
- ceux et celles qui veulent se perfectionner « discrètement »;
- etc.

La réponse aux besoins diversifiés de ces catégories de candidats à la formation à distance contribue donc à accroître de façon substantielle l'accès à l'éducation. La Commission est d'avis que la pertinence de ce type de formation est susceptible de croître dans la mesure où l'on:

- donne à ces différentes catégories d'adultes l'occasion de se perfectionner ou de se former à domicile; elle leur fournit, en conséquence, les instruments requis;
- leur permet de se situer lorsqu'ils s'engagent dans un cheminement « à distance » et de déterminer leur projet de formation;
- leur assure les formes les plus adéquates d'encadrement, d'évaluation et de rétroaction;
- développe non seulement la capacité d'apprendre seul, mais aussi celle de repérer efficacement la documentation et les ressources utiles à leur formation;
- leur permet d'accéder, selon l'ampleur du projet de formation achevé, à une diplômation du secondaire, ou du collégial, ou du premier cycle universitaire;
- fait en sorte qu'il leur soit possible d'alterner ou de compléter leur projet de formation dans les écoles, les collèges ou les universités.

Dans l'ensemble, l'identification de ces diverses catégories d'adultes et les objectifs à poursuivre ont été bien accueillis par les divers milieux impliqués dans la formation à distance, lorsque la Commission fit connaître, en mars 1981, son document « **Hypothèses de solutions** ». La Commission faisait part alors de son intention de rassembler politiquement l'ensemble des ressources publiques intervenant directement dans le domaine de la formation à distance et de créer, à partir de celles-ci, un organisme autonome, le Centre de formation à distance (C.F.D.), qui prendrait en charge la formation à distance dans le secteur public de niveaux secondaire et postsecondaire. Bien que la plupart des intervenants se soient ralliés à la nécessité d'un tel organisme, maître d'oeuvre unique, plusieurs questions et réticences ont surgi lorsqu'il fut question de préciser le mandat et les pouvoirs de cet organisme, de même que les ressources existantes à y rattacher. On a surtout insisté sur la nécessité de tenir compte des réalités des régions et des adultes en général (cueillette des besoins, concertation, production de matériel, mode de représentation des usagers, etc.).

La Commission est d'avis que la création d'un tel centre de formation à distance, à partir des ressources publiques existantes (Télé-université, Service des cours par correspondance, ressources actuelles disséminées dans les cégeps, etc.), reste éminemment souhaitable. Politiquement rattaché à l'organisme central de l'éducation des adultes, un tel centre serait autonome sur le plan juridique, car son mandat ne se réduirait pas à celui d'un simple service de production de matériel didactique, mais porterait sur l'ensemble du processus d'apprentissage à distance, qu'il ne faudrait pas fragmenter à outrance, d'où son statut. Doté d'un conseil d'administration, le C.F.D. pourrait dispenser de la formation créditée et informelle de niveau secondaire, collégial et universitaire de premier cycle et intervenir sur l'ensemble du territoire du Québec.

L'organisme central de l'éducation des adultes, vers qui les centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.É.A.) dirigeraient les demandes de formation exprimées à la base, planifierait et identifierait, en étroite collaboration avec le C.F.D., les programmes devant être dispensés à distance.

Responsable du développement de sa programmation en fonction de certains critères, un tel centre devrait néanmoins permettre aux adultes qui y participent d'avoir un cheminement transniveaux selon la nature de leur projet de formation. La formation à distance pourrait donc contribuer à favoriser des passages entre les niveaux, ce qui s'entend parfaitement du point de vue de l'adulte qui peut, dans le cadre d'un projet d'apprentissage, définir son point de départ et son point d'arrivée. Conséquemment, le C.F.D. devrait avoir, en son sein, un seul Conseil des études responsable des programmes ressortissants aux trois niveaux d'enseignement.

Le Centre de formation à distance serait responsable devant l'organisme central de l'éducation des adultes, lequel verrait au financement du C.F.D. et s'occuperait de faire l'analyse des besoins de formation à distance. Ces analyses s'effectueraient en étroite collaboration avec les organismes régionaux et le C.F.D.

Avec la création du Centre de formation à distance, nous voulons rationaliser cette fonction actuellement diffuse, afin de réaliser plus d'activités avec des moyens équivalents. En regroupant les budgets actuels de la Télé-université, de la Direction des cours par correspondance et des activités de ce type réalisées dans le réseau collégial, il faudrait assurer au C.F.D. un budget initial d'environ 15 $ millions.

Les éducateurs d'adultes: des pratiques pédagogiques à faire éclore et la nécessaire et difficile émergence d'un rôle

Dans une perspective d'éducation permanente, les approches pédagogiques appliquées en éducation des adultes doivent tenir compte de l'expérience, du vécu, de la situation et des capacités d'autodéveloppement des adultes. C'est là déjà une réalité vigoureuse, notamment en ce qui concerne l'autodidaxie et l'éducation populaire autonome.

Que les éducateurs interviennent auprès des jeunes ou des adultes, dans ou hors de l'école, leurs pratiques pédagogiques sont appelées à se transformer dans le sens du décloisonnement des formations, de l'ouverture à l'expérience des adultes, de l'alternance entre la

théorie et la pratique, et d'une conscience aiguë à l'égard des finalités sociales, économiques et culturelles de l'éducation.

Non plus agent d'adaptation ou de reproduction, l'éducation sera davantage un agent de changement qui aura pour principale tâche de soutenir l'adulte ou le groupe dans son processus d'apprentissage. Cela vaut aussi pour les jeunes, à cette nuance près que l'éducateur qui intervient auprès d'eux doit tenir compte que ceux-ci ont encore à développer, par eux-mêmes, leurs propres acquis et leurs expériences de vie.

L'évolution des exigences reliées à l'emploi, les résultats des recherches scientifiques, les changements dans les situations de vie sont autant de conditions susceptibles d'engendrer des retards chez les individus.

Dans un tel contexte, le rôle de l'éducateur consiste donc à favoriser, directement ou indirectement, par la mise en place d'un environnement éducatif adéquat, le développement d'un processus intégré et autonome d'apprentissage et la poursuite d'objectifs délibérément recherchés par le jeune ou l'adulte, individuellement ou en groupe. Ce rôle traduit l'unité du processus éducatif.

Pour désigner ce rôle émergent, plusieurs voient en l'éducateur un « facilitateur » ou un « animateur pédagogique », que cet éducateur travaille seul ou en équipe. Dans cette optique, on ne doit plus limiter le rôle des éducateurs uniquement à la fonction d'enseignement, mais l'élargir à celles de planification, d'administration, de conseil, d'assistance ou de soutien, d'intervention éducative directe, de recherche d'orientation, d'évaluation, d'animation, etc. Ces fonctions ne s'exerceraient pas toutes à la fois mais, au cours de sa carrière, un éducateur pourrait être appelé à pratiquer plusieurs d'entre elles. Pour ce type d'éducateur, l'acte d'apprendre est plus important que l'acte d'enseigner, et son enseignement devient une intervention qui facilite l'apprentissage. Cet enseignement a alors comme objectifs: l'épanouissement et l'autonomie des adultes, leur participation active, et leur engagement conscient dans la vie sociale en général.

Cette conception des fonctions de l'éducateur implique une modularisation de la tâche professorale à travers un travail d'équipe, qui permettrait une polarisation différente des intérêts de chaque éducateur ou professeur selon ses aptitudes. Cette façon de concevoir les fonctions de l'éducateur n'est pas confinée au seul bassin des éducateurs d'adultes, mais s'appliquerait aussi aux éducateurs des jeunes. Ainsi, on peut aisément conclure qu'une telle définition des fonctions de l'éducateur amènerait un éclatement de la fonction professeur-chercheur qui est à la base du modèle dominant de l'enseignant, particulièrement au niveau universitaire.

Inventer, en éducation, d'autres modèles professionnels s'impose certes. Cette dynamique, cependant, ne doit pas être le lot d'une catégorie d'éducateurs seulement. Elle doit concerner les différents intervenants, faute de quoi elle générera d'autres spécialisations, d'autres professions dont l'existence même pourrait dispenser la majorité de modifier sa façon de faire. Tout en rappelant l'importance d'affirmer le caractère spécifique de l'éducation des adultes et celle de protéger, par des conditions de travail décentes (salaires, modalités d'engagement équivalentes à celles des professeurs de l'enseignement régulier), les éducateurs d'adultes en milieu scolaire, la Commission souscrit, dans le cadre d'une dynamique pour transformer les pratiques pédagogiques, à la suggestion de **noyaux d'éducateurs d'adultes permanents**, travaillant en équipe avec les enseignants déjà en place, et auxquels viendraient se greffer de multiples ressources « ad hoc ».

L'orientation à retenir, pour ces petites équipes d'éducateurs d'adultes engagés à temps plein, serait de développer une fonction élargie, centrée sur les différentes tâches de l'apprentissage plutôt que la segmentation actuelle des tâches en heures de cours, de leçons et de disponibilité. Il importe d'assurer à ces éducateurs la sécurité d'emploi, le perfectionnement, la participation aux instances de l'éducation des adultes et l'utilisation des services. Cela, en fonction des caractéristiques de l'éducation des adultes: voies d'accès multiples, expérience de travail auprès des adultes, compétence reconnue et mobilité entre les fonctions. Enfin, il ne faudrait plus que l'accès à la permanence pour ces noyaux d'éducateurs soit régi par le Règlement no 4 du ministère de l'Éducation, qui impose aux éducateurs d'adultes des normes édictées pour les enseignants réguliers.

Finalement, la Commission croit que la situation des éducateurs d'adultes à temps partiel doit faire l'objet d'études spécifiques visant à déterminer les effets d'un tel phénomène sur l'emploi, ses répercussions économiques et sociales et les besoins pédagogiques qu'il soulève.

Des milliers d'éducateurs à l'oeuvre

Dans l'ensemble du réseau scolaire public, on dénombrait, en 1979-1980, environ 21 000 postes d'éducateurs d'adultes majoritairement à temps partiel. **Ce chiffre ne traduit pas le nombre absolu d'éducateurs d'adultes en milieu scolaire, car il est fort probable qu'un certain nombre d'entre eux cumulent deux ou même trois charges de cours en des endroits et à des niveaux différents, et donc peuvent être comptabilisés deux ou trois fois.**

Si l'on extrapole les résultats du sondage de la Commission à **l'ensemble des entreprises** québécoises de 20 employés et plus, on peut estimer à près de 50 000 les ressources humaines affectées à la formation par les entreprises de 20 employés et plus durant l'exercice financier 1979-1980. **Ces milliers de formateurs ne le sont pas tous au même titre. Entre le formateur professionnel de la grande entreprise et un employé qui a donné quelques heures de son temps pour de la « formation sur la tas », il y a tout un monde.**

Le Livre blanc sur le loisir, **On a un monde à recréer**, fait état de 180 000 personnes oeuvrant dans le domaine du loisir, dont plus de 150 000 bénévoles et près de 30 000 travailleurs rémunérés.

La Société des musées du Québec dit regrouper plus de 200 travailleurs en muséologie.

Il y aurait, au Québec, 136 bibliothécaires et plus de 1 500 bénévoles dans les services de bibliothèques des petites municipalités (moins de 5 000 habitants).

Pour sa part, le secteur de la vie associative comprend les sessions de formation des syndicats, les activités d'éducation populaire des associations volontaires, la formation des administrateurs élus du mouvement coopératif, la formation des bénévoles et les processus d'autoformation d'adultes et de groupes, formels ou informels, les organismes familiaux, les activités pastorales des églises, les sessions de formation dispensées à l'intérieur des différents partis et organisations politiques, etc.; ceci impliquant des centaines de formateurs à temps plein ou à temps partiel.

Les nouvelles perspectives de la participation

Lorsqu'on parle habituellement de participation des citoyens, on désigne souvent la participation qui a été, dans le passé, plus **consultative** et politique que réellement effective, c'est-à-dire le privilège qu'on veut donner aux citoyens et aux associations diverses d'être consultés par l'État avant qu'une décision qui les concerne ne soit prise.

La participation « consultative » a toujours existé, mais le débat actuel porte, en fait, sur l'opportunité et sur les moyens d'étendre cette participation. Telle que nous l'entendons, elle doit raviver l'idée de démocratisation de l'éducation des adultes, c'est-à-dire inventer des mécanismes et revoir les structures.

C'est toute la question du **pouvoir** de l'adulte qui est ici mise en question, car l'aspiration à une véritable participation s'oppose aux systèmes où les décisions sont prises en haut, sans procédures d'intervention de la base, et sont traduites en exécution descendant d'échelon en échelon. Toutefois, les possibilités de participation dépendent, non pas uniquement mais principalement, et de plus en plus, de la capacité de maîtriser l'information. Ces deux notions vont de pair et doivent être menées de front. Le droit à l'éducation ne se limite plus à la possibilité de fréquenter l'école, mais il doit être assorti du droit de chaque individu de participer pleinement à la gestion et à l'organisation de son environnement. Cela suppose qu'il dispose des outils nécessaires à cette fin, soit les connaissances pertinentes lui permettant une participation efficace.

Ces conditions de la participation, **être outillé et être informé**, renvoient à la responsabilité sociale de tous les individus et groupes.

La participation à la formation en milieu de travail

La monde du travail est éminemment concerné par la question de la formation de la main-d'oeuvre. Aux prises avec des changements technologiques accélérés qu'une vive compétition impose comme règle du jeu, la plupart des entreprises reconnaissent l'obligation de transformer sans cesse leur système de production. En conséquence, les adultes sur les marchés de travail voient leur rôle évoluer et leurs tâches modifiées, de sorte que le maintien de l'emploi exige une mise à jour constante de leurs qualifications et compétences, voire même une réorientation complète. À défaut de quoi, ils risquent fort de subir les effets négatifs des changements technologiques et de la réorganisation des systèmes de production: déqualification et déclassement professionnels, parcellisation et banalité des fonctions, absentéisme et manque de motivation, licenciements, chômage, pauvreté, dépression...

D'une part, les entreprises ont tout intérêt, sur le plan de l'expansion économique et de la concurrence internationale, à pouvoir compter sur une main-d'oeuvre qualifiée, expérimentée, apte à vivre des processus de changement; d'autre part, les travailleurs ont forcément à coeur d'acquérir une plus grande qualification qui deviendra pour eux un bien, une richesse permettant une mobilité et une sécurité d'emploi accrue et favorisant l'amélioration des conditions de travail.

Dans cette optique, la formation reliée à l'emploi doit nécessairement reviser les principes sur lesquels elle repose actuellement et dépasser la fonction de simple réponse à des besoins ponctuels d'adaptation de la main-d'oeuvre aux changements technologiques. En effet, pratiques de formation et organisation du travail ont toujours été intimement liées. Depuis quelques années, au Québec, nous pouvons constater que cette interinfluence se manifeste sous un jour nouveau et témoigne d'une volonté de redéfinir la nature et les fonctions de la formation reliée à l'emploi. En remettant en question des objectifs étroits, strictement utilitaristes à court terme de la formation, en préconisant un certain décloisonnement entre les types de formation et une déscolarisation des pratiques pédagogiques qui s'appuie sur la participation active des travailleurs et travailleuses, certaines entreprises se sont engagées à repenser la notion de productivité en lui attribuant une composante à la fois sociale et économique, à repenser également la planification et l'évaluation des besoins des entreprises, en y intégrant également les besoins des travailleurs.

Ces remises en question ne sont pas étrangères à un courant international qui se réclame de la « démocratie industrielle » et d'un mouvement pour « la qualité de vie au travail ».

C'est également dans le contexte de cette crise que sont remis en question, au Québec comme à peu près dans toutes les sociétés industrialisées, les objectifs et les pratiques de la formation reliée à l'emploi. La Commission, quant à elle, estime que la formation en entreprise est concernée elle aussi par les objectifs de démocratisation de l'éducation des adultes: l'adulte doit devenir le sujet et non l'objet de la formation; l'adulte réclame qu'on le considère autrement que comme un simple rouage de la machine. La qualification et l'accomplissement personnel et collectif des adultes qui travaillent doivent être perçus comme des atouts pour l'entreprise. Du point de vue de l'innovation, de la recherche, de la qualité de la production, de la motivation des employés, l'entreprise a tout avantage à favoriser le développement des pleines capacités des travailleurs par des programmes de formation qui font appel à l'autonomie, au sens des responsabilités et à l'intelligence de ces derniers. En retour, une formation conçue en fonction du double objectif des intérêts économiques de l'entreprise et des multiples besoins de formation des travailleurs exige la participation effective des partenaires de l'entreprise. Cette perspective engage également la mise sur pied de mécanismes de concertation à divers paliers (sectoriel, régional) et entre divers intervenants.

Au Québec, un tel projet se heurte à de multiples difficultés qui révèlent les résultats de la consultation menée par la Commission sur la question de la participation à la formation reliée à l'emploi. Donc, tout en affirmant une volonté ferme en ce qui regarde la nécessité de la participation des adultes à leur formation, la Commission entend proposer des formules suffisamment souples et diversifiées pour rendre compte des multiples facettes de la réalité économique et sociale du Québec.

L'étude de la situation actuelle des marchés de travail et de la formation dans les entreprises permet de constater qu'il s'y fait beaucoup de formation. Elle prend des allures différentes suivant la taille des entreprises, les secteurs où elles oeuvrent et les catégories d'employés concernés.

Ainsi on constate qu'en général les cadres ont plus de chances d'avoir accès à la formation que les autres catégories d'employés: que la formation est, la plupart du temps, décidée par l'employeur; qu'elle est de courte durée et qu'elle ne donne droit à aucune reconnaissance. De plus, elle est, la plupart du temps, uniquement utilitaire, c'est-à-dire centrée sur la tâche.

Les responsabilités du comité de formation:

A. déterminer les besoins de formation en fonction:
   a) de l'évolution prévisible des techniques, du mode de production et des besoins de main-d'oeuvre;
   b) des activités de développement socio-économique du secteur;
   c) de l'élargissement des connaissances des employé(e)s;
   d) des besoins dans le domaine de la formation de base des employé(e)s;
   e) des responsabilités confiées aux syndicats par diverses lois. Dans ce cas, la formation demeure du ressort du syndicat, à qui le comité de formation peut fournir une contribution, sans toutefois y être tenu par la loi;

B. établir un plan de formation sur une base annuelle, en superviser la gestion et l'évaluer; ce plan incluera les programmes gouvernementaux d'aide à la formation et les ententes avec les institutions.

La participation: une condition essentielle au renouvellement de la formation reliée à l'emploi

La Commission croit que la formation doit, bien sûr, servir les intérêts de l'entreprise, mais que les travailleurs et les travailleuses se doivent d'être recyclés et perfectionnés adéquatement. De plus, ils doivent aussi avoir le droit de participer et d'être consultés au sujet de leur formation.

Dans son document d'**Hypothèses de solutions**, la Commission avait suggéré qu'on mette sur pied des comités de formation en entreprise et qu'un pourcentage de 2,5% de la masse salariale y soit consacré à la formation.

À la lumière des réactions reçues, la Commission recommande, dans son rapport final, la création de comités de formation dans les entreprises de 20 employés et plus. Ces comités, composés paritairement d'employés et de patrons, se créeraient un fonds de formation dont le pourcentage a été ramené à 1,5% de la masse salariale.

La formation reliée à l'emploi constitue l'un des rouages essentiels de toute politique de démocratisation de l'éducation des adultes: à ce titre, elle réclame la participation de tous les partenaires concernés. Ce n'est qu'à cette condition que pourront se concrétiser et prendre racine nos volontés de changement. En ce qui concerne plus particulièrement la formation reliée à l'emploi, deux défis sont à relever: enrichir cette formation et l'élargir à d'autres horizons que celui de la tâche immédiate.

La formation reliée à l'emploi peut aussi contribuer, à travers des mécanismes de participation et de concertation, à définir une véritable politique d'emploi et de main-d'oeuvre au Québec. En ce sens, la Commission estime que cette orientation devrait servir à la fois les intérêts de l'entreprise et ceux des travailleurs. Dans ce premier cas, on convient généralement que les besoins de formation existent dans toutes les entreprises, quelles que soient leur taille et leurs capacités d'investissement. Ces dernières souhaitent améliorer leurs possibilités de planification en termes de main-d'oeuvre, et elles ont tout avantage à bénéficier d'un personnel compétent et motivé.

La formation n'est pas un luxe mais une nécessité, surtout dans une conjoncture de crise économique et de transformation des systèmes de production. Les adultes exigent de plus en plus d'être associés à la définition des objectifs et à la réalisation de la formation reliée à l'emploi. Conséquemment, les syndicats doivent s'engager à reconnaître et à définir leurs rôles et leurs responsabilités en cette matière.

En recommandant la création de comités de formation en milieu de travail, la Commission tient à préciser ses intentions. Le tour d'horizon que nous avons fait (et qui est présenté plus en détail dans le rapport final) des positions actuelles des représentants des entreprises et des travailleurs et travailleuses concernant la participation à la formation en milieu de travail indique tout le chemin qui reste à faire pour concrétiser nos objectifs. Bien que, de part et d'autre, les voix favorables à la participation et à la création de comités de formation conjoints se multiplient (à l'occasion, en bonne partie, du débat lancé par les propositions de la Commission contenues dans son document d'**Hypothèses de solutions** et aussi à l'occasion du colloque qui ponctua cette démarche de consultation), le défi reste encore à relever. La Commission croit que les changements d'envergure qui s'imposent dans l'organisation, l'orientation, la gestion, le financement de l'éducation des adultes ne pourront être le fruit que d'efforts progressifs et concertés. La mise sur pied de comités de formation en entreprise, composés à parts égales des représentants des employeurs et des employés, heurtant de plein fouet certaines pratiques de formation autoritaires et autocratiques, ne pourra qu'enclencher une dynamique de transformation dans tout ce champ de l'éducation des adultes relié à l'emploi. Employeurs et employés sont appelés à endosser ce défi et à s'engager dans ce processus.

Plusieurs autres recommandations s'adressent au monde du travail, couvrant la campagne d'alphabétisation, la désexisation des marchés de travail, l'accès des jeunes au travail, le retour des femmes sur les marchés de travail (programmes de formation, accès aux métiers non traditionnels), l'accès des personnes handicapées au travail, mode de formation à temps partagé entre les études et le travail, changements technologiques et licenciements collectifs. La Commission recommande aussi la mise sur pied de comités sectoriels régionaux et/ou provinciaux, dont nous reparlerons plus loin.

La vie associative: un lieu de participation

Dans son document de consultation, la Commission avait souhaité que le Gouvernement reconnaisse les mouvements et organismes comme d'authentiques porteurs de l'action éducative dans notre milieu. Le rôle prépondérant des organismes non scolaires doit être affirmé et l'État québécois doit leur assurer les ressources suffisantes pour mener à bien leurs activités éducatives.

La vie associative, notamment celle que l'on retrouve en éducation des adultes, est multiforme et multidimensionnelle. On y trouve des regroupements spontanés qui naissent autour d'un projet ou d'un problème, des organismes sectoriels oeuvrant sur des terrains, tels que le logement, la condition féminine, les droits sociaux, la solidarité internationale, la santé, l'alimentation, la famille, les religions, l'aménagement du territoire, l'écologie, etc. D'autres se définissent à partir de groupes sociaux spécifiques, tels que le mouvement syndical, le mouvement coopératif, les personnes handicapées, les personnes analphabètes, les personnes âgées, les fermières, les diverses communautés ethniques, les jeunes adultes, etc. Enfin, d'autres s'identifient comme étant des organismes de services locaux ou communautaires, tels les media communautaires, les centres de documentation, les garderies, les cliniques populaires et les coopératives de toutes sortes. Mais, dans tous les cas, elle permet la participation et rejoint directement les adultes dans leurs milieux de vie.

Cette diversité traduit la multiplicité des pratiques de regroupement des adultes et des activités éducatives dans ce secteur. Certains organismes ont un membership formel et relativement stable et dispensent leurs activités éducatives de façon organisée et planifiée. Par contre, d'autres organisent des activités éducatives de façon ponctuelle, à partir d'un besoin resssenti. De même, certains organismes n'agissent qu'à titre de support ou de service permettant de véhiculer, à l'occasion, un contenu éducatif et, à l'opposé, certains organismes se définissent comme ayant une vocation exclusivement éducative, et ainsi de suite.

Cette diversité dans la taille, la nature du membership et l'orientation idéologique a amené unanimement les représentants des organismes volontaires à rejeter les catégorisations proposées par la Commission pour fins de financement, dans son cahier d'**Hypothèses de solutions** d'avril 1981. La Commission reconnaît le bien-fondé de ces critiques et ne recommandera pas de retenir une telle catégorisation aux fins de financement.

La question de l'autonomie des organismes d'éducation populaire revêt aussi une importance toute particulière. Si le financement, par le biais de programmes gouvernementaux, pose le problème de l'accréditation, à savoir qui et quoi seront financés (le groupe? le service? les individus? les formateurs?) et quelles en sont les modalités, il pose surtout le problème de l'autonomie des groupes à l'égard de l'État.

De même, à la fois stimulante et difficile, une éventuelle décentralisation de l'éducation des adultes ne serait pas sans influence sur le secteur de la vie associative. Les gens de ces milieux sont intervenus auprès de la Commission pour faire valoir leur point de vue sur cette question.

Plusieurs ont soutenu que la mise en place de structures décentralisées devrait se faire en tenant compte du dynamisme des régions, des structures de concertation déjà existantes avec les organismes publics, du rôle de soutien que devraient jouer les organismes publics, et des formes de regroupement et de concertation que les associations volontaires se sont donné entre elles.

D'autres ont vu dans la décentralisation une façon d'éloigner les organismes de la vie associative des véritables lieux de pouvoir et de financement. Finalement, plusieurs ont rappelé que la vocation de certains organismes volontaires n'était pas que locale ou régionale; parfois leurs interventions se situent aux plans provincial, national, voire international.

Ces réflexions ont amené la Commission à recommander que les représentants de ces groupes soient présents aux niveaux national et régional de l'éducation des adultes. La Commission recommande aussi qu'un comité consultatif national, composé de représentants de ces organismes d'éducation populaire, définisse les critères d'éligibilité au programme de financement et recommande les organismes conformes à ces critères, et que ce comité national s'assure du lien à établir entre les initiatives d'éducation populaire et les autres ressources éducatives de la région. De plus, la Commission recommande que les instances gouvernementales chargées d'accorder des subventions tiennent les responsables régionaux informés des décisions prises relativement aux organismes d'éducation populaire de leur région.

Les organismes autonomes de l'éducation populaire sont ceux qui s'adressent d'abord à la population la moins scolarisée, donc à ceux qui ont largement contribué par leurs taxes à payer les réformes éducatives, tout en en ayant peu profité. Ces organismes ont démontré leur capacité de rejoindre les populations auxquelles iis s'adressent, souvent d'une façon plus efficace et moins coûteuse que les institutions publiques. Malgré leurs faibles ressources financières et humaines, ils ont fait preuve d'une grande capacité d'innovation et de créativité au plan pédagogique. Ces organismes se sont avérés un stimulant important pour les institutions publiques, en les incitant à explorer de nouveaux champs de savoir, à expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouveaux formats, et à s'intéresser aux populations moins scolarisées.

Pour l'année 1980-1981, les subventions accordées (3 $ millions pour les O.V.E.P. et 840 000 $ pour les syndicats) furent minces en regard des sommes totales que le gouvernement consacre à l'éducation des adultes. Dans le cas du programme O.V.E.P., elles représentaient moins de 20% des demandes jugées admissibles, et nous croyons qu'un budget équivalent à 80% des demandes, soit environ 12,5 $ millions, devra y être accordé. A l'avenir, on pourrait affecter 5% environ du budget de l'organisme central à ce secteur. De plus, ces organismes devront pouvoir compter, au plan local, sur le soutien des ressources humaines et matérielles des institutions d'enseignement, dans le cadre de leur mission « services à la collectivité ».

La vie culturelle

La Commission croit que l'accès et la participation des adultes dans le développement de la vie culturelle du Québec peuvent être des formes privilégiées d'épanouissement de la personne. L'éducation des adultes, nous le rappellons souvent dans notre rapport final, ne se limite pas aux frontières du monde scolaire. Bien au contraire, il faut faire éclater ces frontières et donner une place de choix aux autres milieux éducatifs. Nous pensons, entre autres, aux nombreuses ressources éducatives qu'offrent les organismes de la vie sociale et culturelle, par exemple, les mass-media, les musées, les centres d'art, les bibliothèques publiques, les conservatoires, les « maisons de la culture », etc. Le Québec a connu, depuis quelques années, un développement particulièrement riche de ce côté, et il importe de mettre ces ressources au service de tous et de toutes.

La meilleure façon, pour le monde de l'éducation, de se soucier du développement économique, social et culturel du Québec est d'abord de se soucier de celui de la personne. Une politique de l'éducation des adultes doit chercher à tout mettre en oeuvre pour intégrer l'ensemble des besoins et des expériences vécues par les adultes.

Au cours des années 50, au niveau politique, on aborde, ici comme dans plusieurs pays, le thème de la « démocratisation de la culture ». Ce thème prenait appui sur d'importantes transformations au sein de la société québécoise: réduction du temps de travail et mécanisation de celui-ci, développement des mass-media, consommation de masse, industrialisation et urbanisation croissantes. De plus, la scolarisation obligatoire, depuis 1943, de même que les réalisations en matière de loisir et de culture populaire avaient pour effet de créer de meilleures conditions pour la diffusion de la culture. Toutefois, la démocratisation de la culture était alors davantage entendue comme l'accès à la « grande » culture ou comme la consommation de produits culturels, alors que le loisir (qui se définit toujours par rapport au travail) n'avait pratiquement pour seule fonction que de rendre viable une condition humaine d'abord absorbée par un travail souvent sans intérêt et fastidieux.

Principaux organismes culturels et paraculturels provinciaux:

Office de la langue française
Radio-Québec
Régie des services publics
Ministère des Affaires culturelles
- ○ Bibliothèques publiques
- ○ Bibliothèques centrales de prêts
- ○ Bibliothèque nationale du Québec
- ○ Archives-nationales du Québec
- ○ Services d'artisanat et de métiers d'art
- ○ Direction générale du patrimoine
- ○ Musées d'État
- ○ Direction des musées privés et centres d'exposition
- ○ Conservatoires de musique
- ○ Conservatoire d'art dramatique

Ministère d'État au développement culturel
Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche

La démocratie culturelle est davantage dirigée vers l'activité que vers l'oeuvre, vers la participation que vers la consommation. Aussi, la démocratie culturelle admet la multiplicité des cultures: celles de tous les groupes, de toutes les classes, de toutes les communautés, dont chacun des membres est à la fois agent et acteur. Son objectif est le développement des individus et des collectivités et, par là même, de la société. Alors qu'auparavant la culture s'identifiait à un ensemble d'oeuvres et d'activités artistiques et esthétiques, la démocratie culturelle fait davantage référence à la culture comme à un mode de vie.

Parmi les modalités de mise en oeuvre de la démocratie culturelle, la notion de développement culturel est certainement celle qui a reçu le plus d'attention. Ainsi, la politique québécoise du développement culturel, distinguant deux versants à la culture: le milieu (langages, croyances, institutions) et l'horizon (création, accomplissement intellectuel et spirituel, prise de conscience), en vient à identifier les principaux lieux de production d'une telle culture (exemple: système d'éducation, moyens de communication de masse) dans une perspective de qualité de vie et de maîtrise du destin des collectivités. De plus, la politique québécoise du développement culturel met en avant les orientations suivantes: le respect de la diversité des voies d'accès à la culture, la cohérence entre les politiques relatives aux divers secteurs de la culture et le souci du développement culturel collectif, et ce, non seulement de la promotion des individus.

Cette façon de considérer les médiums culturels comme lieux de coexistence, d'alternance et d'échange avec des approches éducatives, est susceptible de permettre une ouverture de l'éducation vers les multiples facettes non cognitives de la vie. En effet, l'éducation au Québec, étant largement dominée par des préoccupations comme comprendre, raisonner et abstraire, a pour effet de privilégier le langage verbal, la maîtrise de concepts et la logique du discours. Certains aspects de la vie, tels que l'appréciation, les sensations, les expériences et les valeurs morales, esthétiques et spirituelles, pourraient ainsi, par le biais des divers médiums culturels, conquérir davantage leur place en éducation. En 1968, le *Rapport Rioux* constatait déjà cette dichotomie.

La Commission a tenté, dans son rapport final, de préciser le sens et la portée de la mission éducative des lieux de la culture et elle formule plusieurs recommandations concernant cet univers. Ces recommandations portent sur les media, les bibliothèques, les musées, les conservatoires et les loisirs. Elles touchent la formation des personnels, la concertation des multiples intervenants, l'accès et la participation des adultes. En voici quelques éléments.

Les media: bilan

La Commission constate que:

1. les mass-media sont, de par leur nature, soumis à la loi du plus fort et à celle du nombre et de la quantité, ce qui les prédispose peu à un rôle éducatif;

2. l'encadrement donné aux mass-media par les pouvoirs publics n'a jamais réussi jusqu'à maintenant à les rapprocher d'une politique et d'une structure favorables à l'éducation des adultes;

3. les pouvoirs publics québécois se montrent ambivalents devant la télévision éducative: ils prétendent l'utiliser au profit des défavorisés et des peu scolarisés, mais ils la laissent adopter un style, un rythme, une programmation dont seules les classes déjà avantagées savent tirer profit;

4. presque personne, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'État, ne semble faire confiance aux possibilités éducatives de la radio;

5. l'écrit, qui conserve d'énormes avantages du point de vue éducatif par son respect des rythmes d'apprentissage, n'est à peu près jamais utilisé en conjonction avec les media électroniques voués à l'éducation;

6. l'attrait des nouveautés technologiques exerce un véritable magnétisme sur certains responsables de l'éducation hors campus, qui en oublient de toujours accorder leur dû aux techniques éprouvées;

7. les media communautaires ressemblent fort à ce qu'on peut exiger d'un media éducatif, mais leur impact demeure, peut-être pour peu de temps encore, assez limité, et leur orientation de fond a tendance à fluctuer, possiblement à cause des politiques gouvernementales de subvention;

8. les seules évaluations qui aient cours aujourd'hui à propos des résultats obtenus par les mass-media visent strictement à satisfaire les préoccupations d'ordre quantitatif des propriétaires de media, des agences de publicité et même des pouvoirs publics. Pourquoi l'impact des media devrait-il demeurer plus longtemps le fief de BBM, de Nielsen, de l'ABC? Pourquoi les publicitaires devraient-ils conserver plus longtemps l'avance qu'ils détiennent en ce domaine sur la recherche universitaire? Les sondages politiques font

Le portrait actuel

Le Québec possède une solide infrastructure en ce qui a trait aux media. Pour les imprimés, on dénombre au Québec, en 1981, 12 quotidiens, dont 2 anglophones, 18 hebdomadaires nationaux et 3 bimensuels ou mensuels, 165 hebdomadaires régionaux et 15 bimensuels ou mensuels, 21 journaux ethniques, 23 revues et magazines d'informations générales, environ 116 revues, magazines et bulletins d'informations spécialisées et 12 journaux communautaires subventionnés. Pour les media électroniques, on dénombre 118 stations de radio, dont 76 diffusent sur bande MA et 42 sur bande MF, 14 diffusent en anglais, 3 sont polyglottes, 2 inuk, 1 est amérindienne, 14 peuvent être considérées comme radios communautaires et on compte 6 réseaux de radio. On dénombre 24 stations de télévision réparties à travers la province avec leurs multiples réémetteurs, 5 réseaux de télévision (2 anglais, 3 français) et 17 télévisions communautaires subventionnées. Ces chiffres ne rendent pas compte de la forte pénétration des media américains via les 130 câblodistributeurs enregistrés auprès de la Régie des services publics en 1978.

des distinctions, aujourd'hui, entre l'intention de vote et l'indice de satisfaction. Pourquoi l'éducation ne pourrait-elle posséder ses propres indices de satisfaction, de rétention, de compréhension ?

Des objectifs à atteindre

Le respect de chacun

Les mass-media, en raison de leur nature affirmative, ne respectent guère que les forts. Ces traits sont plus accusés dans la télévision et beaucoup moins évidents dans l'écrit (où les choix sont plus nombreux); ils n'en demeurent pas moins discernables dans tous les mass-media. Pour amener le mass-media à s'adresser de façon plus utile et moins écrasante aux gens moins structurés, il faut presque exiger de lui un apprivoisement auquel il se résigne mal. Il faut lui apprendre à ne pas parler de la même manière à tout le monde : il peut déferler comme d'habitude si le public visé comprend surtout des gens autonomes, mais il doit, face aux moins habitués, réduire le rythme, répéter, résumer.

De tels objectifs obligent les responsables de l'éducation des adultes à déterminer soigneusement quels besoins ils entendent satisfaire par le recours aux mass-media et quelles couches sociales ils souhaitent servir en premier lieu. S'ils visent des groupes capables d'une large autonomie, des interventions d'allure plus libre sont possibles ; s'ils s'adressent plutôt à des groupes moins aguerris, ils devront ou bien recourir aux mass-media les moins agressifs ou bien véhiculer des contenus plus nets et formellement mieux définis.

La qualité avant tout

Pour renverser les tendances lourdes déjà identifiées, il faudra encore exiger d'autres virages des mass-media. On ne saurait, en effet, si l'on veut éduquer par leur entremise, les laisser succomber à volonté à leur manie d'ameuter et de rameuter les foules. Ou bien ils résistent mieux à cette tendance — pourtant irrésistible — de toujours chercher un public élargi, ou bien l'éducateur devra ne leur demander désormais qu'un rôle plus modeste. La deuxième hypothèse paraît nettement plus probable. En effet, la logique des mass-media les incite à toujours amplifier leurs auditoires, alors que la poursuite d'objectifs éducatifs exige, au contraire, que les messages soient modelés avec une précision croissante sur les besoins et sur les aspirations d'auditoires définis des publics cibles circonscrits et bien identifiés. Dans un cas, on aura donc tendance à amenuiser le contenu du message, de manière à le rendre acceptable et agréable au plus grand nombre possible. Dans l'autre cas, au contraire, on voudra préciser le message jusqu'à se rapprocher le plus possible des besoins identifiés.

Le Gouvernement doit donc veiller à élargir le pluralisme des sources d'information et la diversité des analyses et voir à ce qu'on évalue, autrement que par les cotes d'écoute, l'action des mass-media.

Il faut aussi souhaiter que Radio-Québec se mette à l'écoute des besoins éducatifs et fasse une place de choix dans sa grille des programmes aux émissions requises pour l'éducation des adultes ; qu'elle accorde à la programmation régionale l'importance qui lui revient.

Un espoir chez les media communautaires

En pratique, il semble bien que les media communautaires aient souvent été ceux qui remplissaient le mieux les conditions identifiées :

- ils s'efforcent de combler le fossé entre les media et les citoyens en invitant ceux-ci à participer à la programmation et à la production ;
- ils desservent des publics suffisamment identifiables et circonscrits pour que programmation et production correspondent généralement de près aux besoins des populations visées ;
- ils réajustent présentement d'heureuse façon leurs choix technologiques, diminuent leur dépendance à l'égard du media lourd et coûteux qu'est la télévision et misent davantage sur une radio plus légère et moins complexe.

Cependant, il faut noter, comme le faisait notre cahier d'**hypothèses de solutions**, que l'impact des media communautaires demeure assez réduit, en dépit de tentatives et d'efforts répétés depuis quelques années. Mais, il ne faut pas oublier qu'ils fonctionnent souvent avec très peu de moyens et qu'ils font face à des media privés dont les ressources financières, la puissance de diffusion et la capacité de production ne sont en rien comparables aux leurs. Certaines radios communautaires (exemple : C.I.B.L., Radio centre-ville, etc.) réussissent à rejoindre, dans leur rayon de diffusion, une population allant, à certains moments, jusqu'à 30% de l'auditoire potentiel. Enfin, en ce qui concerne certaines populations cibles (exemple : Haïtiens, Portuguais, Amérindiens, gens des quartiers populaires, population des régions périphériques, etc.), les media communautaires ont développé une riche expertise ! En ce sens, et dans le cadre de l'éducation des adultes, l'expérience des media communautaires doit être mise à contribution. Ils ont fait la preuve de leur capacité d'éveiller, de sensibiliser et de véhiculer les aspirations de leur milieu.

Le Gouvernement du Québec doit encourager, par des subventions accrues, le développement des media communautaires dont la programmation est à teneur éducative, dans la mesure où ces media se conforment à la Loi no 4 sur la programmation éducative et ont réellement le souci d'élargir leur auditoire.

Enfin, il faudrait que les media de masse et les media communautaires soient présents aux commissions régionales devant présider à la formation des centres régionaux d'éducation des adultes.

Les bibliothèques

Il faut viser à faire des bibliothèques des lieux d'éducation des adultes, en les rendant physiquement accessibles, bien sûr, mais aussi en accentuant leur potentiel d'animation communautaire. La créativité peut trouver là un riche terrain d'expérimentation de nouvelles façons de supporter les autodidactes et d'harmoniser les activités éducatives d'un quartier, d'une ville ou d'une région avec le développement de la bibliothèque. Parmi les modalités susceptibles d'être mises en oeuvre pour ce faire, notons : la formation de comités d'usagers, le développement des échanges entre bibliothèques, l'encouragement donné aux expositions d'art et aux auditions musicales, etc. Ces modalités, et combien d'autres, une fois le processus enclenché, peuvent faire en sorte que la bibliothèque soit réellement un lieu de rencontre, de réunion, d'animation et de vie culturelles.

En 1977, le Québec disposait, en moyenne, d'un livre par habitant, l'Ontario, de 2,5 et le Danemark, de 5. Au Québec, les prêts par habitant étaient, en 1977, de 2,1. En Ontario, ils étaient de 6,3 et, au Danemark, de 13,2. Enfin, au Québec, on dénombrait, toujours en 1977, 136 bibliothécaires, 1 023 en Ontario et 1 750 au Danemark. Finalement, les investissements représentaient 3,80 $ par habitant au Québec, 12,98 $ en Ontario et 35,36 $ au Danemark.

Les musées

Il existe actuellement 54 musées disséminés dans le Québec, dont 16 à Montréal, qui sont accessibles au grand public. En ce qui a trait à la fréquentation de ceux-ci, le musée qui reçoit le plus grand nombre de visiteurs est certes le Musée des beaux-arts de Montréal, avec ses 233 046 visiteurs en 1979-1980. Vient ensuite le Musée d'art contemporain avec 54 000 visiteurs.

Dans le cadre d'une politique de l'éducation des adultes, dont le développement du potentiel humain est un objectif central et la formation de base (développement de l'autonomie et du sens critique) un moyen important, le rôle des musées, tout comme celui des autres ressources éducatives, est essentiel. Le musée peut jouer un rôle de déclencheur au plan des apprentissages, de support aux activités éducatives, de vulgarisateur des connaissances et, enfin, d'outil pour se réapproprier l'histoire et intervenir dans le présent. La notion d'accès mérite, cependant, d'être approfondie, car elle dépasse les questions d'horaires, de financement ou de formation du personnel, bien que ces divers éléments fassent partie d'une politique d'accès.

La Commission croit que les mesures physiques et matérielles d'accès aux musées doivent s'inscrire dans une problématique plus large fondée sur la démocratisation et la prise en charge, par les citoyens, du développement de la muséologie au Québec.

La Commission est consciente qu'une revalorisation des fonctions d'animation, d'éducation, de recherche, d'interprétation et de diffusion du musée, dans le cadre plus général d'une politique d'accès fondée sur la démocratie et la prise en charge par les citoyens du développement de la muséologie au Québec, fait nécessairement appel à une conception de la formation du personnel des musées et à un mode de fonctionnement des musées de type ouvert et systémique.

La situation actuelle du loisir

Les années 60 ont vu la montée de couches professionnelles de tous genres issues de la catégorisation « rationnelle » de l'activité humaine exercée par l'État. Les dédoublements de services, les chasses gardées, le cloisonnement entre les secteurs et la dépendance des individus et des groupes à l'égard des structures et des experts de tout acabit sont quelques-uns des résultats de ces façons technocratiques et bureaucratiques de concevoir le développement économique, social et culturel. Le loisir et l'éducation n'ont pas échappé à ces tendances il serait temps, pour le bien commun, de voir à la répartition et à la complémentarité des rôles, des programmes et des intervenants entre l'éducation et les loisirs.

Le secteur du loisir au Québec apparaît aussi complexe et diversifié que le secteur de l'éducation des adultes, ce qui n'est pas peu dire. Ainsi, le fichier du Regroupement des organismes nationaux de loisir du Québec (R.O.N.L.Q.) compte présentement près de 8 000 adresses d'intervenants dans le secteur du loisir: municipalités, institutions d'enseignement, conseils régionaux, fédérations, bibliothèques, organismes volontaires et bénévoles, etc. Avant la création récente du R.O.N.L.Q., trois confédérations nationales regroupaient plus de 100 fédérations nationales de plein air, de sport, ou de tourisme social ou socioculturel. Actuellement, le R.O.N.L.Q. regroupe 42 organismes qui se répartissent autour de cinq tables: socioculturel, tourisme, socio-éducation, plein air et sport. Il existe aussi plus de 15 conseils régionaux de loisir regroupés au sein d'une conférence (C.O.R.L.Q.). En outre, quatre universités et six cégeps offrent des programmes de formation particuliers au loisir. Grosso modo, il y aurait plus de 180 000 personnes impliquées dans l'organisation du loisir au Québec : 150 000 de celles-ci seraient « bénévoles » et 30 000, salariées, dont plus de 80% travaillent à temps partiel. À ce portrait quantitatif, il faudrait aussi ajouter que, qualitativement, le secteur des loisirs est en pleine mutation, notamment à la suite de nombreuses consultations et interventions du Gouvernement du Québec (547 mémoires après la publication du Livre vert, **Prendre notre temps**, en 1977, tournées régionales, etc.), dont la création, en septembre 1979, du ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (M.L.C.P.).

Dans le cadre d'une politique d'accès à l'éducation des adultes, qui ne peut faire abstraction de tout le secteur du loisir, la Commission tient à reconnaître le rôle du loisir en tant qu'outil complémentaire de développement du potentiel humain. Pour ce faire, la Commission croit que cette complémentarité doit se traduire par une concertation des intervenants. Cette concertation devrait englober le partage des rôles, des équipements, des ressources humaines et surtout de la programmation, et s'inscrire dans la perspective d'une éventuelle politique du temps libre au Québec.

Il faudrait donc que, dans le respect de la maîtrise d'oeuvre des municipalités en matière de loisir, des modèles variés de concertation scolaire-municipale (comprenant les institutions des trois niveaux d'enseignement) soient explorés en fonction de la volonté locale de collaboration et en vue de favoriser l'accès aux ressources collectives; que les municipalités répartissent de façon équitable les budgets consacrés à la formation entre les loisirs culturels et les loisirs sportifs; et, qu'en songeant en particulier aux petites municipalités, soient aplanies les difficultés d'ordre juridique empêchant ou entravant la concertation entre les municipalités et les organismes scolaires.

Il faudra aussi, étant donné l'importance des bénévoles en loisir et de la formation relative à leur action communautaire, que les responsables municipaux des loisirs et ceux des services de l'éducation des adultes assurent, en étroite collaboration, la formation continue requise à cette forme de bénévolat.

Enfin, il est souhaitable que le comité interministériel permanent sur la concertation scolaire-municipale en matière de loisir récemment créé au Québec vise à assurer, en collaboration avec les instances régionales et locales, l'harmonisation des politiques, des réglementations et des programmes des divers ministères et organismes, en vue de permettre une utilisation optimale des ressources humaines et des équipements communautaires sur le territoire québécois.

L'organisation de l'éducation des adultes

Au moment d'aborder la gestion de l'éducation des adultes, il faut se rappeler que les structures ne sont que des moyens au service des fins à poursuivre. L'importance relative des structures de gestion a d'ailleurs souvent été mentionnée à la Commission lors de consultations, non pas parce que les structures sont accessoires ou secondaires, mais plutôt parce qu'elles ne sauraient être considérées comme l'unique solution aux principaux problèmes en matière d'éducation des adultes.

La Commission a cherché à trouver des solutions satisfaisantes aux problèmes de gestion de l'éducation des adultes. Ces solutions, bien sûr imparfaites, lui paraissent cependant les plus acceptables, étant donné les objectifs poursuivis et l'intérêt même des usagers de l'éducation des adultes. De plus, elle laissent place à l'initiative et à la créativité des régions, dont le dynamisme est la garantie du succès d'un système conçu à l'enseigne de la concertation et de la décentralisation.

Le rôle de l'État en éducation des adultes dans les années 80: une réalité mouvante

Dans les années 60, on faisait déjà le constat de l'aspect polyvalent et multiple de l'éducation des adultes. Il est encore plus difficile, aujourd'hui, de bien situer le rôle de l'État à l'intérieur de ce champ. Car, réfléchir pour les années à venir sur l'organisation de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, c'est réfléchir à l'intérieur d'une réalité qui doit **essentiellement** demeurer mouvante, changeante, innovatrice, créatrice, souple, légère, en lien avec tous les milieux où s'organisent et se défont les modèles relationnels, les rapports de travail et toutes choses qui sont et doivent demeurer « le tissu biologique » de l'éducation des adultes.

Nous avons constaté combien les rêves des années 60, qui ont fondé les propositions de réforme d'où est issu notre système actuel d'éducation des adultes — qu'elle soit de type professionnel ou socioculturel — ne se sont que partiellement matérialisés. La gestion de l'éducation des adultes, incluant, comme nous l'entendons, la formation dite « professionnelle », a été assez cahotique au Québec.

Issu des volontés de faire partager aux adultes les bienfaits du système scolaire actuel, d'offrir aux groupes populaires des possibilités d'autonomie, de laisser au ministère du Travail son autonomie en ce qui concerne la main-d'oeuvre, de former des clientèles reliées à une foule de ministères: Agriculture, Loisirs, Chasse et Pêche, Affaires sociales, Fonction publique, et, par-dessus tout, de faire face à la pénétration constante du gouvernement fédéral dans le champ de l'éducation par le biais des programmes de formation professionnelle, en contradiction flagrante avec l'article 93 de l'A.A.N.B., le système que nous connaissons actuellement a parfois aidé les adultes, mais les a aussi souvent desservis à plusieurs points de vue. Et les rêves des années 60 n'ont été des réalités que pour certaines catégories de la population, soit les plus nantis et/ou les plus scolarisés, excluant souvent toute une catégorie de Québécois et de Québécoises qui ont, eux aussi, payé des taxes et contribué à la construction et au développement des ressources humaines et physiques dont nous avons disposé avant et depuis la réforme de l'éducation.

Nous avions évoqué cette situation dans notre document d'**Hypothèses de solutions**. On nous a beaucoup reproché de ne pas avoir mis en évidence les expériences positives émanant des divers milieux d'éducation formelle et informelle. Nous avons tenté d'en faire état dans le rapport final, car nous y voyons vraiment des faits porteurs d'avenir et l'image de ce que doit être l'éducation des adultes dans les prochaines années.

À notre sens, ces expériences positives se fondent ou se rallient, en tout ou en totalité, aux éléments les plus fondamentaux de notre politique; elles ont:

- soit associé des clientèles cibles à des projets éducatifs;
- soit décloisonné des formations;
- soit initié des pratiques nouvelles plus près des besoins des adultes;
- soit fait participer des adultes à la construction de nouveaux savoirs;
- soit offert des possibilités de droit de regard de groupes et d'individus sur la gestion locale ou régionale de l'éducation des adultes;
- soit amélioré les relations école-travail en tissant des liens entre les programmes, les clientèles, les marchés de travail et les emplois disponibles et productifs.

Les objectifs de l'État: un cadre d'intervention

Si nous ne voulons ni évacuer l'État de l'éducation des adultes, ni tout lui donner, d'une part, et, d'autre part, amorcer la mise en oeuvre des principes que nous avançons, nous croyons que l'intervention de l'État doit se situer dans le cadre suivant:

- assumer sa pleine responsabilité constitutionnelle en éducation des adultes;
- garantir les ressources nécessaires au développement de ce secteur;
- assurer le droit des adultes à l'éducation, sa légitimité pour tous, à l'intérieur des rôles sociaux à assumer durant les cycles de leur vie, en le reconnaissant par une législation;
- permettre le pluralisme des structures dans le cadre des principes généraux de la démocratie et des principes spécifiques de la décentralisation;
- permettre le décloisonnement des formations.

La réponse organisationnelle de l'État à ces objectifs passe par la mise en place d'un centre fort et d'unités régionales puissamment décentralisées; ce qui suppose, au centre, une structure permettant le soutien, l'innovation, la coordination, la coopération centrale et régionale, et le décloisonnement des formations.

Quelques paramètres essentiels

Compte tenu de ces balises à l'action de l'État et des fonctions que nous y relions, la Commission croit qu'il faut tenir compte des paramètres suivants dans la mise en place de la responsabilité centrale:

1. Il est urgent de ne plus laisser, ni au seul ministère de l'Éducation, ni au seul ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, la responsabilité de la formation reliée à l'emploi. La Commission croit que les dernières années ont fait la preuve de la difficulté de partager entre les deux ministères les fonctions afférentes à ce dossier. Elle pose donc qu'il faut, à la fois pour assurer le leadership du Québec dans ce dossier et son développement harmonieux dans une perspective socio-économique, remettre à un maître d'oeuvre unique — qui ne soit ni l'un ni l'autre ministère — la conception et la gestion de la formation reliée à l'emploi.

2. Étant donné la multiplicité des intervenants gouvernementaux en éducation des adultes,

elle croit qu'il faut assurer au palier central la coordination des différents intervenants, sans toutefois tout confier au maître d'oeuvre unique.

3. Dans une perspective d'éducation permanente, il faut établir un lien entre le maître d'oeuvre unique de la formation des adultes et le ministère responsable de l'éducation des jeunes.

4. Il faut faire en sorte que le maître d'oeuvre unique puisse faire de l'éducation des adultes un outil de développement du potentiel humain du Québec, c'est-à-dire remplir une tâche à la fois économique, culturelle et sociale.

5. Il faut favoriser la participation réelle des adultes à la gestion de l'éducation des adultes.

6. Il est urgent de mettre en oeuvre la décentralisation de l'éducation des adultes; ceci suppose qu'il faudra quelques années avant que l'implantation en soit terminée.

Une responsabilité provinciale à assumer totalement

Le bref tableau, qui va de 1937 à 1969, donne l'image d'un Québec continuellement en situation de réaction aux initiatives fédérales de 1937, 1940, 1945, 1960 et 1967.

Le Québec est conscient, depuis fort longtemps, des difficultés que pose l'ingérence du gouvernement fédéral dans un domaine qui relève de la compétence provinciale. Cependant, en rattachant la formation professionnelle des adultes à son ministère du Travail, le Québec, d'une certaine façon, a entériné l'approche « main-d'oeuvre » proposée par le gouvernement fédéral, approche qui autorise ce dernier à gruger de plus en plus les compétences provinciales en éducation. La loi de 1969 sur la formation professionnelle a aussi consacré la coexistence difficile de deux discours sur la formation reliée à l'emploi: l'un qui est trop exclusivement utilitaire, et l'autre qui est trop exclusivement scolaire.

Disons d'abord, relativement à cette question, que, selon la Commission, le Québec doit exiger la pleine responsabilité du développement et de la formation de sa main-d'oeuvre. Les récents rapports Allmand et Dodge, parus à l'automne 81, suffiraient à démontrer l'urgence de rapatrier les programmes et les fonds fédéraux consacrés à la formation. **Ces rapports annoncent une mainmise beaucoup plus grande du gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle, toujours sous le couvert de la mobilité de la main-d'oeuvre et du développement technologique**. Le gouvernement fédéral souhaite définir lui-même les priorités de l'enseignement supérieur en fonction de priorités canadiennes; ce qui, pour résumer, voudrait dire ne plus financer les programmes « qu'il jugera » non productifs, comme les sciences humaines, etc., et subventionner les industries de pointe et non celles qui ne seront pas dans la ligne des priorités nationales précisées, ce qui risque de poser des obstacles encore plus sérieux au devenir économique du Québec et aux orientations de sa formation reliée à l'emploi.

C'est pourquoi, à l'instar de tous les partenaires sociaux qui nous ont interpellés, nous croyons que le Québec doit assumer totalement ses responsabilités et son leadership en formation reliée à l'emploi. De ce fait, il doit rapatrier, dans leur totalité, les fonds et programmes fédéraux de formation professionnelle.

Aller plus loin: une mise en oeuvre étalée dans le temps

Plus que cela, il sera nécessaire, si l'on veut mieux coordonner et rentabiliser les ressources et éviter de stériles affrontements, de rendre très visibles les préoccupations éducatives du Québec et d'arrimer plus étroitement la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) et la Direction de la formation professionnelle (D.F.P.): ceci est une hypothèse que la Commission avait avancée dans son document de travail et que plusieurs intervenants ont endossée.

D'autres ont exprimé des craintes, qui n'ont toutefois pas convaincu la Commission, que les éventuels dangers d'une telle fusion étaient plus évidents que les énormes avantages politiques, économiques, conceptuels et techniques que nous y voyons.

Nous croyons qu'en procédant suivant les modalités que nous expliquons plus loin, le gouvernement pourrait assurer à l'éducation des adultes le dynamisme dont elle aura besoin dans les prochaines années et la cohésion nécessaire à la mise en oeuvre d'une politique globale. **Le gouvernement, en coiffant sous le même chapeau l'éducation des adultes et la formation de la main-d'oeuvre, spécifiera la responsabilité qui lui est dévolue par la Constitution: celle d'assurer, en fonction des priorités établies en vue du développement du potentiel humain québécois, l'éducation des adultes dans tous les domaines où ils évolueront.**

La première étape:

Par suite du dépôt du rapport, le gouvernement nommerait un ministre **ayant pour seul mandat** la responsabilité de l'éducation des adultes, afin de mettre en oeuvre la Politique en menant à bien les opérations suivantes (non classées par priorités):

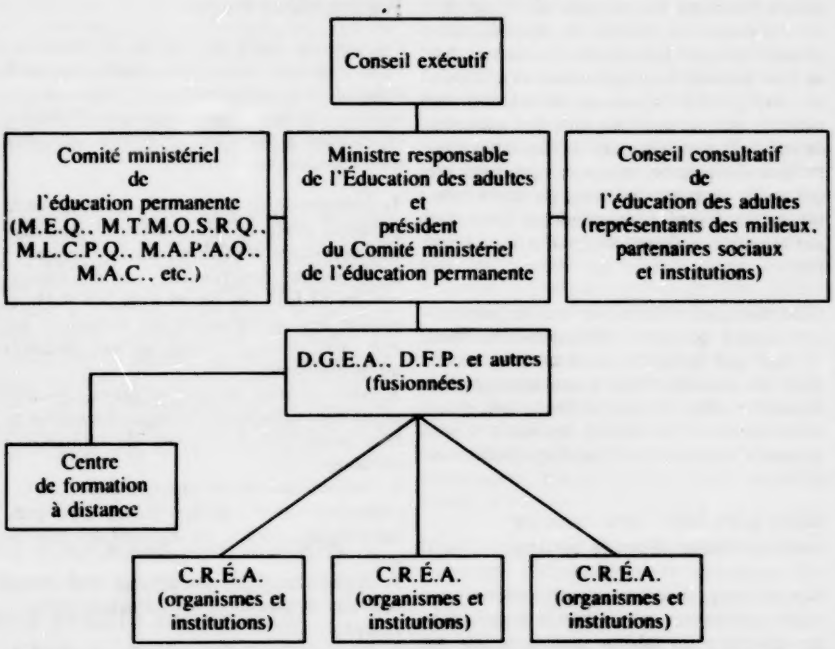
1. Élaboration de la loi-cadre, au cours de la première année de son mandat, et modification nécessaire des lois reliées à ce secteur;
2. Fusion des directions des services concernés du M.E.Q. et du M.T.M.O.S.R.Q. et gestion des opérations et des ressources qui leur sont dévolues, ainsi qu'aux instances qu'ils régissent;
3. Mise en place des projets prioritaires proposés dans la présente Politique (formation de base, alphabétisation, centre de formation à distance);
4. Implantation de la structure régionale décentralisée, avec expérimentation dans quelques régions pilotes, à l'intérieur des trois (3) ans;
5. Rapatriement des programmes et des fonds fédéraux consacrés à la formation reliée à l'emploi;
6. Mise en place d'un conseil consultatif de l'éducation des adultes composé de représentants du monde du travail, du monde scolaire et du monde de la vie associative et culturelle;
7. Mise en place d'un comité ministériel de l'éducation permanente composé des différents ministères impliqués dans l'éducation des adultes;
8. Préparation de la deuxième étape de la réforme, c'est-à-dire création de l'organisme permanent.

La deuxième étape: la structure permanente

Après analyse de la situation, la Commission croit qu'il faut un maître d'oeuvre unique en éducation des adultes, qui soit autre qu'un ministère sectoriel. Elle croit aussi que ce maître d'oeuvre unique doit pouvoir remplir les fonctions décrites à l'intérieur des paramètres avancés.

ORGANIGRAMME I

Première étape
(Durée maximum de 3 ans)



Il faut aussi que soient rendues possibles la participation des milieux concernés par l'éducation des adultes, de même que la coordination ministérielle. Il faut, de plus, garantir et l'autonomie et la visibilité nécessaires au développement de l'éducation des adultes.

La Commission propose la formation d'un organisme, non pas parce qu'elle croit qu'il arrivera, par un effet magique, à résoudre les problèmes vécus depuis 1960, mais parce qu'**elle croit que le type de gestion relié au modèle organisationnel qu'elle recommande peut permettre d'enclencher la dynamique et le réseau de relations propres à aller dans les directions qu'elle souhaite: la décentralisation, la participation des personnes ayant une expérience récente et pertinente en éducation, la transparence du fonctionnement, la simplification des procédures.**

La Commission croit donc que, dans une deuxième étape, et en continuité avec les objectifs de la première, il faudra assurer la mise en place d'un organisme permanent.

Elle retiendrait donc l'idée d'un office de l'éducation des adultes. Toutefois, il se peut qu'on arrive à identifier, d'ici la deuxième étape de la réforme, de nouvelles modalités d'organisation qui répondent aux mêmes critères. Il sera alors loisible de les mettre en place.

Cet organisme central, office ou autre, devrait, selon la Commission, pour garantir la coordination ministérielle, être rattaché à un ministère d'État et être en liaison avec un comité ministériel permanent composé des ministères concernés directement ou indirectement par l'éducation des adultes.

Le maître d'oeuvre unique (office ou autre) serait en relation avec le ministère de l'Éducation par le biais du ministère d'Etat et du Comité ministériel. En effet, il faut faire en sorte que le maître d'oeuvre unique puisse faire de l'éducation des adultes un outil de développement du potentiel humain du Québec, c'est-à-dire remplir une tâche à la fois économique, culturelle et sociale.

Tous les groupes que concerne l'éducation des adultes pourraient théoriquement s'attendre à être représentés au sein du conseil d'administration.

Fonctions de l'organisme central (office ou autre)

Cet organisme central, office ou autre, assumerait les fonctions suivantes:

a) appliquer la loi-cadre;

b) définir les politiques opérationnelles du système d'éducation des adultes;

c) recueillir les besoins en éducation des adultes pour l'aménagement d'un plan national et l'identification de priorités;

d) garantir la constitution d'une banque d'activités communes alimentée et utilisée par les centres régionaux, de concert avec les organismes et institutions;

e) coordonner les activités de formation en éducation des adultes des différents ministères, excepté celles de la Fonction publique;

f) assumer la responsabilité spécifique de certaines activités de formation qui, par leur nature même, ne peuvent pas être régionalisées (par exemple, la formation à distance);

g) gérer le fonds d'éducation des adultes;

h) prendre les mesures requises, au niveau central, en ce qui touche les conventions collectives et les relations de travail des intervenants en éducation des adultes;

i) assurer, par l'adoption et l'application de normes générales, la cohérence de l'organisation et du fonctionnement des différents centres régionaux d'éducation des adultes;

j) assurer la certification des activités de formation, dans le cas où celles-ci conduisent à des diplômes formels ou à des reconnaissances nationales;

k) s'assurer de la cohérence et de la bonne marche du ou des programmes de perfectionnement des formateurs;

l) procéder à l'évaluation continue du système d'éducation des adultes. Ce processus d'évaluation devra impliquer tous les intéressés;

m) enquêter et faire rapport au sujet des plaintes formelles qui seront acheminées par des individus ou par des groupes (fonction d'ombudsman);

n) voir au développement de la recherche en éducation des adultes, en impliquant et supportant les centres régionaux, organismes et institutions;

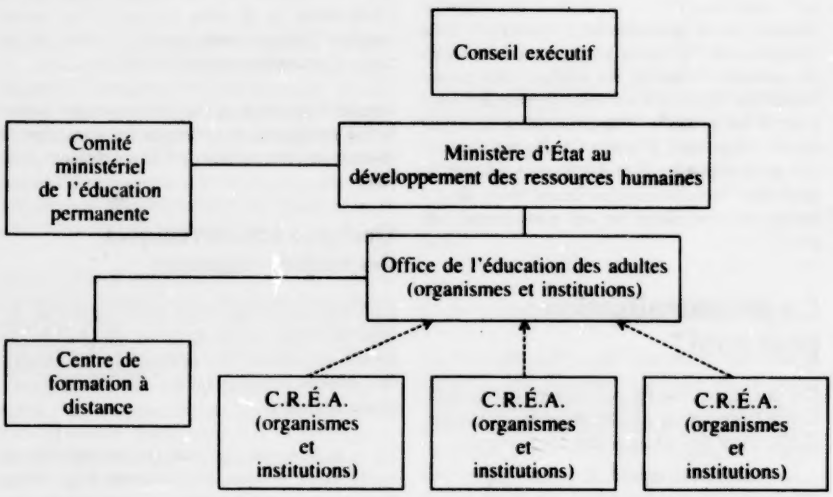
o) coordonner les relations fédérales-provinciales en matière d'éducation des adultes.

p) participer aux opérations nécessaires au « rapatriement » des programmes et des fonds fédéraux en matière de formation professionnelle.

ORGANIGRAMME II

Structure permanente

proposée par la Commission*



* Nous rappelons que cette hypothèse pourrait être remplacée par une autre qui répondrait aux mêmes critères et objectifs.

Légende: Les pointillés indiquent que ces organismes seraient décentralisés.

Il s'agit donc, dans une première étape, d'actualiser la volonté politique du gouvernement en éducation des adultes, de rendre visible et « gérable » ce dossier, de rapprocher le gouvernement des régions, des collectifs et des individus, afin de préparer la venue d'une structure permanente. Ceci n'exige pas la création de nouveaux postes, puisque le tout repose sur la fusion des directions et services concernés par l'éducation des adultes et actuellement rattachés au M.E.Q. et au M.T.M.O.S.R.Q.; ceux-ci, au lieu de se marcher sur les pieds et d'être en concurrence, pourront agir de concert et assurer le développement du potentiel humain dans le cadre des missions culturelle, économique et sociale du Québec.

Les enveloppes existantes regroupées sous sa responsabilité sont les suivantes (au moins 65% de ces crédits proviennent actuellement du gouvernement fédéral):

	(budget 1980-1981)
— l'enveloppe de la D.G.E.A. (148 615 400 $ + 6 527 700 $)	155 143 100 $
— l'enveloppe de la D.I.G.E.C. consacrée aux adultes	20 295 100 $
— l'enveloppe de la D.C.C. (opération des activités)	871 600 $
— l'enveloppe de la Télé-université (subvention M.E.Q.)	8 734 800 $
— l'enveloppe de la D.F.P. (M.T.M.O.S.R.Q.)	1 290 000 $
— l'enveloppe des C.F.P.	13 450 000 $
— l'enveloppe des allocations versées aux participants du P.F.M.C. (formation et déplacement)	24 748 000 $
— l'enveloppe du P.F.I.M.C.	21 000 000 $
— l'enveloppe du F.M.P.M.S.	5 000 000 $
Total	**250 532 600 $**

Le financement et l'organisme central

Le budget minimal dont disposerait l'organisme central peut être précisé approximativement. Il serait constitué d'un certain nombre d'enveloppes existantes et de nouvelles ressources découlant des mesures présentées dans cette partie sur l'organisation.

La gestion de l'éducation des adultes au plan régional

Un rappel des principaux problèmes

La Commission a entendu, lors de ses consultations dans les régions, au cours de ses audiences publiques et de son colloque, beaucoup de plaintes relatives à l'organisation de l'éducation des adultes sur l'ensemble du territoire québécois et les difficultés d'accès qu'occasionnent les disparités régionales.

Si l'on fait exception des problèmes au niveau central, les problèmes généralement vécus par les usagers aux plans local et régional, et le plus souvent évoqués, ont été exprimés sous l'une ou l'autre des formes suivantes:

- la confusion des **mandats** originant de divers ministères sectoriels;
- une duplication des **ressources**;
- un chevauchement des **programmes**;
- un dédoublement des **services**;
- une utilisation dysfonctionnelle des **équipements**, quand ce n'est pas leur sous-utilisation;
- une **concurrence** effrénée entre les niveaux éducatifs institutionnels et entre divers organismes.

La concertation régionale

Diverses expériences de concertation en matière d'éducation des adultes sont vécues ici et là. Elles varient selon les milieux, et les acteurs en présence y jouent un rôle déterminant. Les artisans de ces concertations ont généralement laissé entendre à la Commission que, dans le cadre actuel des choses, ces initiatives sont, d'une part, stimulantes du fait qu'elles constituent un tremplin pour des réalisations plus hardies, et, d'autre part, très précaires à cause des faibles moyens mis à leur disposition et/ou du peu de reconnaissance qu'on leur accorde.

Souvent, ces expériences de concertation survivent grâce à l'obstination de quelques mordus. Elles se développent dans des cadres peu formels, fréquemment bona fide, et risquent de disparaître rapidement après le départ de quelques acteurs-clés. En marge des systèmes établis, elles nécessitent, de ce fait, beaucoup de tractations et exigent des efforts presque surhumains de la part de ces artisans, pour disposer des tracasseries bureaucratiques.

Un autre important objet de récrimination porte sur les problèmes reliés à la rigidité des systèmes éducatifs. Ainsi, en plusieurs endroits, on réclame des mécanismes permettant, selon des particularités régionales, une adaptation des programmes de formation conçus par le ministère, de même qu'une véritable souplesse quant aux moyens de dispenser la formation.

Enfin, on a généralement souligné à la Commission l'absence d'un réseau de services pouvant accueillir les adultes, leur reconnaître des équivalences, leur fournir des supports d'information, d'orientation et de « guidance » face aux décisions qu'ils ont à prendre pour répondre à leurs besoins éducatifs, quels qu'ils soient, selon leurs rôles de citoyen, de travailleur ou de travailleuse, de parent, etc.

La décentralisation: pourquoi?

Les principaux motifs qui incitent la Commission à favoriser la décentralisation en matière d'éducation des adultes sont les suivants:

- un système, composé de centres régionaux coordonnés et correspondant, autant que faire se peut, à de réelles communautés d'appartenance, est préférable à de larges unités très centralisées;
- des centres éducatifs décentralisés favorisent une formation plus proche des réalités de la vie quotidienne et des besoins objectifs ainsi que des aspirations vraies;
- les conditions d'accès et de participation des usagers en sont matériellement facilitées;
- on peut plus facilement faire appel aux formateurs locaux partageant les problèmes et le langage de chaque population;
- dans le cadre de la décentralisation, on peut pratiquer plus de flexibilité quant aux structures;
- on peut faire un usage plus fonctionnel des équipements collectifs, contrairement à la sous-exploitation généralement associée à la centralisation, et à l'absence de polyvalence des locaux publics;
- un pouvoir éducatif régional facilite un décloisonnement des formations de toute nature;
- un pouvoir éducatif régional permet de tenir plus facilement compte des disparités régionales;
- seules ces structures décentralisées et gérées démocratiquement permettent de pousser la décentralisation jusqu'à de plus petites unités locales.

Les centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.É.A.)

La Commission a soumis au débat public l'hypothèse de la mise sur pied d'un certain nombre d'organismes appelés centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.É.A.).

Sensible aux remarques qui lui ont été formulées à cet égard, la Commission a cru bon de maintenir cette option, en la modifiant toutefois.

Quelques caractéristiques des centres régionaux

La Commission est donc d'avis que l'on devrait retrouver sur le territoire du Québec des unités régionales de gestion de l'éducation des adultes comprenant les services d'accueil et de référence.

Le C.R.É.A. ne se veut pas un intervenant additionnel à ceux qui existent déjà. Nous pensons particulièrement aux institutions scolaires de divers niveaux et aux organismes populaires et professionnels.

Au contraire, le C.R.É.A. se veut à la fois un canal et un lieu pour réaliser cette coopération de tous les organismes et groupes ayant de l'intérêt pour l'action éducative auprès des adultes d'un territoire donné. Il émane d'eux et leur appartient.

Comme au palier central, la Commission ne juge pas à propos que ce mandat de rassemblement soit confié, par exemple, à un type particulier d'institution scolaire ou d'organisme relié au monde du travail, ou encore de quelqu'autre secteur, si spécialisé soit-il.

Ce mandat est global, large, et touche la mosaïque la plus complète des intervenants en matière éducative: musées, bibliothèques, media communautaires ou de masse, organismes d'enseignement, associations volontaires, petites, moyennes ou grandes entreprises, syndicats, coopératives, municipalités, ministères divers oeuvrant en région, etc. Bref, la diversité est telle que seul un nouvel organisme est susceptible d'harmoniser autant d'intérêts souvent fort différents.

Afin que le C.R.É.A. soit « la chose » d'une région, la Commission a précisé son processus d'implantation, dont nous donnons ici un

résumé. Il s'agit, en somme, de partir de la base, de la réalité régionale et d'en faire sortir le C.R.É.A., non de l'imposer d'en haut!

Scénario du processus d'implantation

À l'invitation de l'organisme central, des personnes issues de divers milieux régionaux prennent l'initiative de mobiliser leur grande région afin qu'elle se dote d'un « comité d'implantation » appelé à coordonner la phase d'implantation des C.R.É.A. Cette étape pourrait être franchie à l'échelle des dix grandes régions administratives du Québec et de leurs sous-régions, selon le cas.

Les comités d'implantation des C.R.É.A. se doivent de recourir à un mode de fonctionnement qui assure aux organismes régionaux un réel enracinement à la base dans tous les secteurs d'activités.

Ainsi, dans chaque région, seraient tenus des états généraux regroupant des interlocuteurs de différents secteurs d'activités: milieu du travail, scolaire, social et culturel, et de la vie associative. Informés des opérations en cours et du travail à effectuer, les participants à ces états généraux procéderaient à la délimitation du territoire des C.R.É.A. de leur grande région administrative et à la nomination de représentants aux comités provisoires des C.R.É.A.

Le comité provisoire jouit du support de l'organisme central en vue de procéder aux démarches requises, d'une part pour la mise en place du C.R.É.A., d'autre part, pour l'élaboration de son plan d'action. La poursuite de ce double objectif constitue la raison d'être de ce comité provisoire, en plus des interventions rendues nécessaires par des opérations de l'organisme central.

D'ailleurs, au moment même où s'effectue cette mise en place du C.R.É.A., susceptible de s'étendre sur une période de plus d'un an, le comité provisoire constitue déjà en soi une unité juridique et agit au plan administratif et politique, dans le cadre des diverses opérations de l'organisme central à qui il rend des comptes.

Le comité assure des mandats relatifs à la mise sur pied des commissions qui constituent l'assemblée générale du C.R.É.A. Ces commissions sont issues des mondes du travail, de la vie sociale et culturelle, et de la vie associative, et doivent s'assurer d'**une représentation valable du monde scolaire**, selon les trois niveaux, en raison de son rôle de service à l'égard des autres mondes.

De plus, le comité provisoire voit à la préparation d'une assemblée générale — au cours de laquelle sera formé le conseil d'administration du C.R.É.A. —, à l'élaboration d'un plan d'action et à la rédaction de règlements de fonctionnement.

L'élaboration du plan d'action comporte les opérations suivantes pour chaque région:

- inventaire des ressources du milieu;
- identification des besoins prioritaires;
- précision du partage des responsabilités;
- détermination des mécanismes de coordination;
- identification des services d'accueil et de référence à offrir;
- choix des points de service aux adultes.

La Commission croit important que soient associés tous les intéressés lors de la phase d'implantation du C.R.É.A., de manière à assurer un démarrage harmonieux et un équilibre sain entre les divers intéressés. L'expérience acquise lors de la régionalisation scolaire, dans les municipalités régionales de comté et les divers sommets sectoriels, devrait inspirer les instances responsables de l'implantation du C.R.É.A.

Le membership

Le membership du C.R.É.A. est composé de délégués désignés par des organismes, associations ou entreprises ayant une connotation éducative et provenant du monde du travail, du monde scolaire, de la vie sociale et culturelle, et de la vie associative.

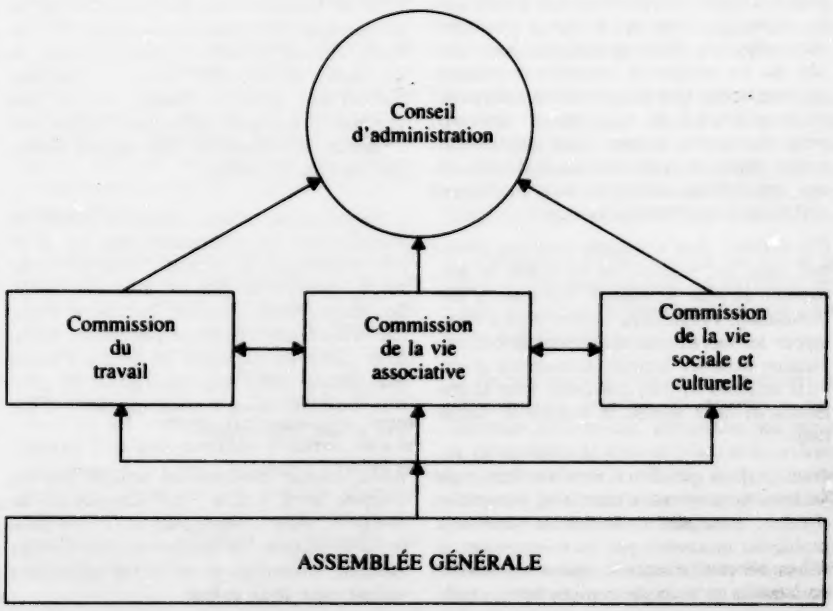
Les adultes inscrits à des activités de formation en milieu scolaire seraient encouragés à déléguer des représentants au C.R.É.A.

La qualité de membre d'un C.R.É.A. serait établie dans les règlements dont se doterait chaque assemblée générale de C.R.É.A.

Les commissions

De manière à favoriser l'accomplissement optimal des fonctions dévolues au C.R.É.A., il nous paraît souhaitable que le conseil d'administration d'un C.R.É.A. soit formé de délégués élus au sein de commissions à l'occasion d'une assemblée générale des organismes, associations ou entreprises ayant une connotation éducative.

Dans une région donnée, seraient constituées trois commissions correspondant:



- au monde du travail;
- au monde de la vie associative;
- au monde la vie sociale et culturelle.

En tant qu'organismes offrant un service public à la région, les institutions scolaires délégueraient leurs représentants dans chacune des commissions du C.R.É.A.

Enfin, rappelons que, parmi les délégués élus au sein des commissions, seraient choisis les membres devant faire partie du conseil d'administration du C.R.É.A., y compris les représentants des institutions scolaires.

Les comités sectoriels

Afin de mieux correspondre aux réalités des mondes du travail, de la vie associative, de la vie sociale et culturelle, seraient reconnus, comme interlocuteurs privilégiés par les commissions du C.R.É.A., des comités sectoriels existant de par la volonté d'acteurs à l'oeuvre dans des secteurs homogènes d'activités.

Par exemple, au sein de la Commission du travail, il serait normal que les acteurs du secteur de l'agriculture se regroupent, afin d'exercer une influence certaine sur la détermination des besoins prioritaires de formation et des réponses éducatives de leur secteur. Ainsi en serait-il des secteurs d'activités comme la métallurgie, l'alimentation, etc. Il est vraisemblable qu'il en serait de même pour les autres commissions de secteurs plus homogènes, comme les loisirs, les activités culturelles, etc. Nous prévoyons, par exemple, que les comités de formation en entreprise chercheront tout naturellement à s'épauler en se référant à de tels comités sectoriels, pour mettre en commun leurs expériences, mieux identifier leurs besoins et les ressources appropriées, défendre leurs intérêts et collaborer avec d'autres secteurs.

Ces réalités, déjà existantes pour une bonne part dans les régions, se ramifient le plus souvent au plan provincial. Par souci d'harmonisation, l'organisme central pourra développer des mécanismes appropriés de communication avec les secteurs homogènes d'activités articulés au plan provincial pour la promotion de leurs intérêts en matière de formation.

Nous croyons que de tels comités, formés par secteurs homogènes d'activités, permettront d'éviter, entre autres, un certain nombre de problèmes rencontrés par les commissions de formation professionnelle, qui n'ont souvent eu à traiter qu'avec des comités hétérogènes.

Le territoire et l'organisation

Depuis une quinzaine d'années, beaucoup de ministères et d'organismes ont procédé à des découpages de territoires à des fins administratives ou opérationnelles.

La Commission, après avoir envisagé l'hypothèse de nouveaux partages des territoires où les C.R.É.A. sont appelés à exercer leurs activités, a jugé qu'il serait contraire au bon sens d'accroître le nombre des divisions territoriales actuellement existantes.

Les dix régions administratives gouvernementales se révèlent être des entités trop étendues pour les fins de l'éducation des adultes, en ce sens qu'elles ne favoriseraient pas l'accessibilité aux services, pas plus que la participation aux diverses instances du C.R.É.A.

Par contre, les M.R.C. se révèlent être des unités plus petites et plus propices à favoriser l'appartenance régionale. Cependant, leur nombre encore relativement élevé risquerait de démultiplier une administration que l'on souhaite modeste.

Le cas de l'île de Montréal et des communautés urbaines

L'île de Montréal constitue une unité de vie économique difficilement morcelable. Par ailleurs, elle est formée de plusieurs unités de vie sociale et culturelle. Ainsi, des fonctions doivent être gérées à l'échelle de l'île, par exemple le transport, alors que d'autres sont assumées à l'échelle de plus petites unités, par exemple les loisirs.

L'éducation des adultes reliée au monde du travail trouve ses fondements dans l'unité de vie économique. Sa gestion devrait être assurée à l'échelle de l'île et, conséquemment, des communautés urbaines. Par contre, l'éducation des adultes de la vie associative, sociale et culturelle est vécue au niveau d'unités plus petites, telles une municipalité de grosseur moyenne ou un « grand quartier » d'une très grande municipalité.

Ainsi, chaque communauté urbaine pourrait compter un C.R.É.A., une commission du travail et, selon l'importance et la répartition de sa population, un nombre de commissions sociales, culturelles et de la vie associative variant entre deux et huit.

En province

Les unités de vie économique en province sont relativement grandes, alors que les unités de vie associative et de vie sociale et culturelle sont plus petites. Ainsi, nous pourrions envisager:

- un organisme régional correspondant à l'équivalent de trois à six territoires de M.R.C., soit entre 15 et 25 unités régionales dites C.R.É.A.;
- une commission du monde du travail à l'échelle de la région du C.R.É.A.;
- une commission de la vie associative et une commission de la vie sociale et culturelle émanant, de façon générale, d'unités locales au niveau du territoire d'une M.R.C., soit environ 100 unités locales correspondant approximativement au nombre de « points de service » d'accueil et de référence.

Compte tenu que les opérations de plusieurs de ces « points de service » d'accueil et de référence ne justifieraient généralement que des opérations à temps partiel, même si leur nombre s'élevait à 100, ils ne représenteraient possiblement qu'une vingtaine de lieux « équivalents temps plein » en province.

Les fonctions du C.R.É.A.

Après avoir examiné le rôle du conseil d'administration et les mécanismes de participation au C.R.É.A., explicitons maintenant les principales fonctions de ces centres:

a) animer les structures régionales de participation en éducation des adultes;
b) définir, identifier, analyser les besoins régionaux, tant qualitatifs que quantitatifs;
c) inventorier les ressources éducatives et culturelles régionales;
d) élaborer des plans de développement en éducation des adultes, pour les populations à desservir, en conjonction avec les organismes participants;
e) encourager et promouvoir la coopération en vue de coordonner les diverses instances éducatives agissant sur le terrain;
f) voir au partage des responsabilités en éducation des adultes entre les divers partenaires dans la région;
g) assurer une meilleure utilisation des ressources: équipements audio-visuels, locaux, personnels;
h) transmettre à l'organisme central le plan d'intervention régionale pour fins de financement des organismes d'enseignement;
i) informer les adultes des possibilités de for-

mation et, à cette fin, organiser l'accueil, l'orientation, la dispensation d'équivalences favorisant la mobilité interinstitutionnelle et interrégionale;
j) informer les adultes de leurs droits en éducation et canaliser leurs plaintes à l'aide de moyens appropriés (ombudsman);
k) garantir la participation des adultes et des collectivités en éducation des adultes, au plan des programmes et services, de la gestion des établissements et de la planification;
l) recevoir les rapports des diverses commissions et les examiner en vue d'améliorer les services produits par le C.R.É.A.;
m) recevoir les rapports des comités de formation en entreprise et des institutions d'enseignement;
n) assurer les liens fonctionnels avec l'organisme central et le C.F.D.;
o) faire rapport à l'organisme central;
p) rendre public son rapport annuel par des mécanismes appropriés.

Les fonctions ici décrites tiennent compte du nécessaire concours de tous les intéressés: organismes de loisirs, de la culture, du monde scolaire, de la vie associative et du monde du travail.

Les commissions de formation professionnelle

Les commissions de formation professionnelle verraient les responsabilités qui leur sont actuellement dévolues modifiées et transférées aux nouveaux centres régionaux que sont les C.R.É.A.; ce qui signifie, à toutes fins utiles, leur disparition comme organismes et l'intégration de leurs personnels dans les centres régionaux ou ailleurs, selon les besoins établis et les habiletés du personnel.

Les services du C.R.É.A.

Examinons maintenant la mise sur pied de l'une des fonctions les plus significatives du C.R.É.A. aux yeux des adultes usagers, soit celle du service d'accueil et de référence.

La fonction information et les services d'accueil et de référence se doivent d'être situés en dehors d'un organisme dispensateur d'activités de formation, au-delà de l'un ou l'autre niveau de formation.

À cet effet, nous l'avons vu, la Commission recommande que soient mis sur pied des « points de service » rattachés à un Service d'accueil et de référence (S.A.R.), relevant du C.R.É.A. et ayant comme mandat de dispenser des services d'accueil et de référence aux personnes, entreprises et associations du milieu, conformément à la fonction décrite dans le rapport final.

Il importe que le S.A.R. soit une unité administrative distincte des instances régionales de gestion. N'étant pas lui-même dispensateur d'activités de formation et dégagé de toute responsabilité de contrôle, autant auprès des organismes de formation qu'auprès des personnes en démarche de projet de formation, le S.A.R. est en meilleure position pour accorder des services directs à la population, sans crainte de conflits d'intérêt.

Les services offerts par les « points de service » devraient comprendre:

- des services de consultation individuelle, d'accueil et de référence aux citoyens adultes en phase d'identification de projet de formation; ce qui inclut « counselling » d'orientation, d'information professionnelle et scolaire, évaluation des dossiers académiques et professionnels, etc.;
- des services d'information et de référence aux organismes et aux entreprises, afin de les renseigner sur les possibilités éducatives de la région;
- un service de documentation spécialisé en orientation, en information professionnelle (marchés de travail, métiers et occupations), pouvant fournir de l'information sur les ressources éducatives régionales et nationales et sur les autres ressources sociales et culturelles connexes;
- un service de reconnaissance formelle des activités de formation antérieures et leur conversion dans un système compatible au plan national et intégrant les divers niveaux (élémentaire, secondaire, collégial, universitaire), tout en reconnaissant un système d'équivalences pour les « acquis hors du réseau scolaire ».

L'attitude de base des services d'accueil et de référence n'a pas à être l'apanage exclusif du S.A.R. mais devrait être le lot de tous les lieux d'accueil des organismes de formation. Ceux-ci ayant pignon sur rue et étant connus de leurs milieux, ils demeurent des lieux privilégiés d'accès aux ressources éducative— **et les centres régionaux ne seront jamais l'unique corridor d'entrée vers les organismes** —; aussi importe-t-il qu'au niveau des organismes un contexte d'accueil global soit présent et que soient effectifs des mécanismes de référence à l'ensemble du système-ressource.

La concentration régionale des mandats et ressources publicitaires ne devrait pas paralyser les organismes dans **leur rayonnement normal** au sein de leur milieu, ni dans leurs efforts de sensibilisation (et de recrutement) de clientèles particulières. Ainsi, une part des ressources régionales affectées à l'information pourrait être décentralisée et confiée à des organismes particuliers (qui ont des mandats régionaux spécifiques; exemple, la formation en industrie).

Il importe d'assurer des relations dynamiques et confiantes entre ces S.A.R. et les organismes de formation. À ce sujet, la part de contrôle qu'auront les organismes sur l'instance décisionnelle régionale risque d'avoir beaucoup d'impact. La mise à contribution de la créativité propre à chaque région est à encourager et à supporter: elle pourra donner lieu à des trouvailles intéressantes!

Les ressources requises pour organiser les services d'accueil et de référence (S.A.R.)

En accordant à chacun des 4 642 963 Québécois et Québécoises adultes un crédit de huit heures/services professionnels d'accueil et de référence pendant sa vie adulte (une cinquantaine d'années), à raison de quatre heures de services individuels et quatre heures de services collectifs (y compris les services de consultation en milieu de travail et en milieu social), il faudrait environ 400 000 heures/services par année, ce qui exigerait environ 430 professionnels en services directs.

Les quelque 25 services (S.A.R.) devraient pouvoir oeuvrer dans trois à cinq points de service, selon les besoins des régions, sur un éventail horaire d'environ 45 heures par semaine. Le S.A.R. type desservirait une population adulte d'environ 185 000 personnes.

La Commission estime qu'un tel réseau de services coûterait environ 24 000 000 $ par année au Québec et emploierait un total d'environ 625 personnes.

Le Québec possède amplement, en termes de professionnels qualifiés, de ressources pour dispenser ces services, moyennant une période raisonnable de mise en place et de rodage: les personnels déjà affectés à des emplois similaires pourraient devenir rapidement adéquats, après un bref recyclage.

Afin de connaître la capacité actuelle du Québec de fournir les compétences nécessaires à

ces services, il faut, de plus, prendre en compte plusieurs autres lieux où des personnels accomplissent des tâches reliées aux démarches d'établissement de projets de formation et qui se trouveraient, du moins en partie, confiées au S.A.R. pour ce qui est des services aux usagers. On pourrait aussi affecter, par prêts institutionnels, des personnes à un projet précis, pour une durée limitée.

Les ressources humaines et financières du C.R.É.A.

Le C.R.É.A., pour assurer ses deux fonctions, coordination régionale et services, devrait compter sur un personnel de 20 à 25 personnes pour les services d'accueil et de référence et de 7 à 10 personnes pour assurer les fonctions de coordination, soit sur environ 875 personnes pour 25 C.R.É.A.

Si nous tenons compte des personnels qui assurent actuellement la gestion aux paliers central et régional, ainsi que des personnes qui offrent des services similaires à ceux que nous décrivons aux paliers régional et local, nous atteignons facilement un total de plus de 850 personnes.

De plus, si la mise en opération de l'ensemble de ces services exige une volonté politique certaine et une concertation régionale efficace, elle ne génère en revanche l'injection d'aucun nouvelle somme d'argent: les ressources financières sont déjà affectées, mais de façon mal orientée, disparate, inarticulée ou même conflictuelle. Identifions-les:

- le budget en accueil et référence de la D.G.E.A.;
- la part des effectifs professionnels réguliers de gestion et de soutien déjà affectés à ce type d'activités dans les organismes;
- la part des frais d'admission affectés à des services d'accueil et de référence;
- la part économisée des coûts de publicité (dépliants, journaux, media électroniques);
- la part prévue dans les universités et cégeps pour les services aux étudiants (et pratiquement inutilisée par les « adultes »);
- le coût des « services d'assistance individuelle de préformation » des commissions de formation professionnelle;
- la part assumée par les centres d'emploi et d'immigration du Canada dans les programmes de formation de la main-d'oeuvre (P.F.M.C., P.F.I.M.C., P.F.M.P.M.S.): quelque 115 coordonnateurs en plus des conseillers en emploi (plus ou moins 705);
- la part imprécise assumée indirectement dans les centres de main-d'oeuvre du Québec.

À ces ressources directes, il faut ajouter les économies certaines réalisées grâce aux services d'accueil et de référence et qu'on peut estimer, de façon conservatrice, à au moins 5% du coût de l'ensemble des heures/groupe/formation dispensées dans le réseau et s'établissant à 285 $ millions.

Il faut, enfin, escompter les quantités d'argent, de temps et d'énergie sauvées par les personnes qui éviteraient les démarches inutiles, les activités superflues, les abandons et échecs dus à des choix mal faits.

Au-delà des coûts immédiats, il faut rappeler qu'il s'agit d'une fonction essentielle à la population et nécessaire pour garantir la rentabilisation et l'utilité même des activités de formation pour les personnes qui s'y adonnent.

Dans l'état actuel des choses, la Commission estime que ce modèle d'organisation régional est de nature à réellement corriger les lacunes et les problèmes énoncés dans le rapport final.

Face aux besoins variés touchant tous les secteurs de la société, il faut rassembler, dans un même faisceau, toutes les ressources, tant privées que publiques, de manière à faire un usage plus rationnel des divers potentiels qui s'y trouvent.

Les institutions, quelles qu'elles soient, sont donc conviées à se définir comme des ressources au service de ces communautés. En somme, la Commission est d'avis que le C.R.É.A. représente la solution:

- la **plus respectueuse de la diversité** de l'éducation des adultes dans toutes ses pratiques et tous ses champs (culture, travail, vie associative, etc.);
- alternative, mettant le **plus à contribution** les institutions scolaires actuelles, sans modifier profondément leur rôle;
- la **plus économique**, parce qu'elle met à contribution les ressources déjà présentes dans les divers organismes et institutions, et permet de réduire les dédoublements et de clarifier les mandats;
- la plus conforme à son principe de **participation** déterminante des usagers;
- **la plus souple**, parce qu'elle est ouverte sur une dynamique où les principaux acteurs seront à même de se donner des règles de fonctionnement qui leur conviennent, et cela, en favorisant les différences entre les régions;
- **la plus décloisonnée** qui puisse exister, en invitant tous les acteurs à se soucier fondamentalement du développement de leur communauté d'appartenance et de son potentiel humain, sous tous ses aspects.

Le financement

Avant d'entrer dans le détail de ce chapitre, précisons que la Commission croit:

- que la part du budget québécois consacrée à l'éducation doit demeurer la même;
- que la partie de ce budget dévolue à l'éducation des adultes doit augmenter;
- que le Québec doit rapatrier les fonds fédéraux consacrés à la formation reliée à l'emploi et s'attacher à coordonner et à harmoniser ses propres programmes afin d'optimaliser l'utilisation des ressources.

Le gouvernement fédéral a investi au Québec près de 190 $ millions en 1979-1980, uniquement dans le cadre de l'entente Canada-Québec sur la formation professionnelle des adultes. Le gouvernement du Québec a alloué, quant à lui, 75 $ millions en éducation des adultes (budgets D.G.E.A. et D.G.E.C.), au cours de cette même année, soit deux fois et demie moins que les contributions fédérales. Or, non seulement le gouvernement fédéral détient le monopole financier mais, en plus, il subordonne les activités de formation à des mécanismes de collaboration compliqués, à des règles budgétaires précises, à certains types de formation, à des stagiaires sélectionnés selon ses propres critères et à tellement d'autres contraintes que, tout compte fait, l'autonomie de la province est extrêmement restreinte dans le domaine de l'éducation des adultes.

Les interventions fédérales en éducation

Selon l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, l'éducation relève de la juridiction exclusive des provinces. Nonobstant cette compétence provinciale, le gouvernement fédéral intervient dans le domaine de l'éducation de diverses façons. Ses interventions sont multiples, elles peuvent faire ou non l'objet d'un accord avec les provinces et les fonds peuvent, quant à eux, être octroyés directement ou indirectement. En fait, cerner très précisément tous les aspects de l'intervention fédérale dans le domaine provincial de l'éducation est une tâche difficile, étant donné le nombre de ministères, de sociétés et d'organismes fédéraux directement ou indirectement impliqués. S'il est aussi difficile de reconstruire le « puzzle » que constitue cette intervention, c'est probablement, en partie du moins, parce qu'Ottawa répugne à avouer publiquement qu'il pénètre ouvertement et visiblement des domaines qui sont habituellement considérés comme spécifiquement provinciaux.

Qui plus est, quand une population dénombre près de 200 000 analphabètes complets et que 85% des jeunes Québécois n'utilisent pas les ressources de niveau universitaire, 67% n'atteignent pas le niveau collégial et environ 45% de la population scolaire n'obtient pas de diplôme de fin d'études secondaires, de telles coupures apparaissent injustifiables. Nul ne saurait nier, aujourd'hui, l'importance de l'éducation dans le développement économique, social et culturel d'une société et son importance dans la détermination du revenu des individus. Pourtant, le gouvernement du Québec s'est permis de couper les ressources financières disponibles en éducation des adultes, ressources qui étaient, par ailleurs, déjà insuffisantes.

Compte tenu de ce qui précède, il apparaîtrait largement ambitieux, voire même illusoire, de vouloir évaluer les sommes injectées par le gouvernement fédéral au Québec en matière d'éducation, d'autant plus, comme nous l'avons déjà souligné, que l'éducation n'est pas nécessairement synonyme de système scolaire. L'objet de cette section au rapport final se résume plutôt à illustrer les différentes formes que peuvent prendre les interventions du gouvernement du Canada dans un domaine de compétence exclusivement provinciale. Les divers programmes fédéraux en éducation ne sont pas tous considérés comme une ingérence dans les pouvoirs des provinces. Toutefois, l'aide financière accordée par Ottawa aux différents organismes provinciaux, aux groupes populaires, aux entreprises et aux particuliers exerce, dans de nombreux cas, une influence certaine, détermine divers degrés de contrôle, crée des interférences et accentue le fouillis administratif.

Le ministère de l'Éducation du Québec

Selon les informations recueillies dans le **Budget 1981-1982** du gouvernement du Québec, le ministère de l'Éducation affecte 138 600 000 $ au secteur « formation des adultes », soit 2,4% de son budget qui est de l'ordre de 5,8 $ milliards (voir tableau 49 au rapport final). Si on impute à ce montant la contribution du gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle, c'est-à-dire 109 421 640 $, les fonds octroyés à l'éducation des adultes ne s'élèvent plus qu'à 0,5% du budget de ce ministère. Or, comparativement aux chiffres de l'année précédente, les dépenses autorisées par le gouvernement du Québec pour ce secteur d'activités ont chuté de 8 231 000 $, alors que déjà la participation québécoise en éducation des adultes représentait moins de 1% du budget du ministère de l'Éducation au cours de 1980-1981.

Ainsi, en cumulant le manque à gagner résultant des fonds versés par la D.G.E.A. (42 084 190 $), les compressions budgétaires de la D.G.E.C. (7 354 720 $) et enfin l'insuffisance des sommes octroyées aux universités pour assurer certaines activités non créditées (2 000 000 $), on obtient un montant total de 51 438 910 $, montant qui représente un manque à recevoir réel pour l'ensemble des organismes subventionnés intervenant dans le domaine de l'éducation des adultes.

Des ressources possibles en éducation des adultes

Les entreprises, les groupes populaires, le réseau scolaire, les ministères québécois de l'Éducation, de l'Immigration, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, ainsi que les ministères fédéraux du Secrétariat d'État et de Emploi et Immigration Canada constituent les principaux intervenants dans le domaine de l'éducation des adultes. Mais encore nombreux sont les organismes qui participent financièrement ou à titre de ressources réelles ou potentielles en éducation des adultes. C'est le cas, notamment, des bibliothèques, musées, media et centres de loisir qui sont utilisés à des fins éducatives par les adultes et la collectivité dans son ensemble. De même en est-il des différents ministères qui, selon leur mission, sont amenés à financer directement ou indirectement certaines activités liées à l'éducation des adultes afin de pouvoir réaliser les objectifs qu'ils poursuivent.

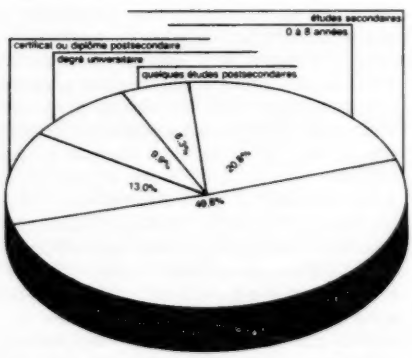
Dans le cadre de l'élaboration d'une politique en éducation des adultes, un inventaire des initiatives gouvernementales dans ce domaine représente, à notre avis, une étape essentielle pour évaluer les sources effectivement présentes, pour empêcher les chevauchements tout aussi inutiles que coûteux, pour s'assurer de la cohérence des interventions et pour garantir que les diverses mesures iront dans le sens proposé. Or, il n'existe pas actuellement un tel inventaire nous permettant de dresser un portrait exhaustif des ressources affectées à l'éducation des adultes.

À défaut de ces informations et à la lumière de celles dont nous disposions, nous avons quand même essayé de cerner les différentes mesures prises par les ministères québécois en matière d'éducation des adultes.

En utilisant cette approche, on peut avancer que, en 1979-1980, 386 984 550 $ ont été versés par le gouvernement du Québec pour des activités relatives à l'éducation des adultes, dont 89% proviennent du ministère de l'Éducation.

Si nous additionnons maintenant les dépenses estimées pour la formation des travailleurs et des travailleuses en entreprise privée, les dépenses des différents ministères québécois et les dépenses fédérales (aide financière aux stagiaires en formation incluse), nous pouvons donc évaluer qu'en 1979-1980 les sommes affectées à l'éducation des adultes québécois s'élevaient à au moins 766 178 000 $.

Répartition de la population active par niveau d'instruction, en pourcentage, Québec 1980, moyennes annuelles.



70% de la main d'oeuvre a un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire.

Source: Statistique Canada, cat. 71.001, décembre 1980

À l'analyse, on constate donc que les contribuables adultes payent un lourd tribut à l'éducation mais qu'ils n'en retirent pas tous et toutes les mêmes bienfaits! C'est pourquoi, les mesures que nous proposons visent globalement non à augmenter ce fardeau, mais à rendre les opérations plus équitables, pertinentes et efficaces.

En 1980, 70% de la main-d'oeuvre du Québec avait un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire, le chômage touchait 10,8% des adultes ayant entre 0 et 8 ans de scolarité, alors qu'il ne touchait que 4% des adultes qui avaient un degré universitaire. On estime qu'il y a actuellement près de 200 000 analphabètes complets au Québec, soit 4,7% de la population qui est âgée entre 15 et 65 ans.

En ce sens, rappelons enfin un certain nombre des mesures avancées dans le rapport et ayant des incidences sur la capacité d'action de l'organisme central dans le développement de l'éducation des adultes, dans une perspective de meilleure utilisation des ressources et d'harmonisation des programmes:

a) gestion confiée à un maître d'oeuvre unique au palier central;
b) coordination et décentralisation au niveau régional;
c) coordination nationale et régionale des interventions d'éducation des adultes, de nature préventive, des ministères et organismes d'État;
d) mise en place de services d'accueil et de référence au niveau régional;
e) politique de reconnaissance des acquis et mise en place du crédit d'éducation continue;
f) vocations nouvelles pour les institutions d'enseignement: les services à la collectivité et les services au monde du travail;
g) création du Centre de formation à distance (regroupement des ressources actuellement consacrées à ce secteur);
h) développement des pratiques de formation par projet;
i) transfert des ressources humaines et financières dégagées par la décroissance de la demande des jeunes;
j) pourcentage minimal de 1,5% de la masse salariale consacrée par les entreprises à la formation;
k) mode d'allocation des ressources basé sur le financement par formule aux niveaux secondaire et collégial;
l) rationalisation des programmes d'études;
m) modification des politiques de perfectionnement des maîtres;
n) système prêt-bourse tenant compte des autres formes d'allocations gérées par l'État;
o) réaménagement de la fiscalité reliée aux frais d'éducation;
p) modification du mode de financement des universités dans le sens du financement par formule;
q) modification de la tâche professorale au premier cycle universitaire;
r) allégement des structures.

L'ensemble de ces nouvelles ressources constituera une capacité d'action directe ou indirecte très significative pour le développement de l'éducation des adultes.

La mise en oeuvre de la Politique

Les éléments à inclure dans la loi-cadre de l'éducation des adultes

La Commission a mentionné à plusieurs reprises, dans son rapport, l'importance d'« enchâsser » les éléments majeurs de la Politique qu'elle propose dans une loi-cadre qui viendra concrétiser la volonté politique du Gouvernement et lui donner les moyens légaux indispensables à l'application de la loi.

Il ne s'agit pas de formuler ici un projet de loi en bonne et due forme, mais de fournir, à la lumière des textes et recommandations de la Politique que nous proposons, la liste des sujets qui, selon nous, devraient faire partie d'une telle loi-cadre.

La commission recommande donc au Gouvernement du Québec de confier à un ministre responsable la mise en oeuvre de la Politique de l'éducation des adultes et de le charger d'élaborer et de faire adopter, au cours de la première année de son mandat, une loi-cadre susceptible d'être modifiée au besoin.

Pour s'assurer que la Politique proposée voie le jour dans un proche avenir et s'applique harmonieusement, nous croyons qu'une loi-cadre est un outil indispensable. Elle permettra la mise en application effective des nombreuses recommandations que nous adressons tant au gouvernement qu'aux partenaires sociaux et aux divers intervenants et instances « engagés » dans ce secteur, ainsi qu'aux adultes eux-mêmes.

Donc, à l'instar de plusieurs pays qui ont voulu mettre en place les conditions susceptibles d'assurer le développement de leur potentiel humain, le Québec se doterait d'une loi-cadre de l'éducation des adultes qui serait globale, ouverte, et qui favoriserait la décentralisation et la participation; cette loi devrait comprendre, entre autres, les éléments suivants:

De façon générale:

1. affirmer les principes, orientations, objectifs et priorités de la Politique globale proposée et, notamment, le droit d'accès à l'éducation pour les adultes;

2. s'inscrire dans une perspective de formation continue et d'éducation permanente socialement reconnue;

3. permettre une réelle redistribution des ressources éducatives; en faciliter l'accès aux adultes par des approches, à des moments et dans les lieux correspondant à leurs besoins (milieux de la vie associative, sociale, culturelle, monde du travail, monde scolaire...);

4. clarifier les devoirs et les responsabilités individuels, collectifs et institutionnels, et permettre la mise en place de structures démocratiques au niveau central, dans les organismes, entreprises et institutions, ainsi que des approches démocratiques dans le processus d'apprentissage lui-même;

5. affirmer la responsabilité exclusive du Québec en matière d'éducation et proposer les mesures nécessaires au « rapatriement » de tous les programmes fédéraux de formation, ainsi que des sommes qui y sont présentement consacrées;

6. mettre en place un système de financement qui optimalisera l'utilisation des ressources et favorisera la motivation des adultes pour la formation et pour l'autoformation continues;

7. modifier les diverses autres lois, afin d'harmoniser les dispositions légales nécessaires;

8. inciter les instances intéressées à mettre en oeuvre les priorités nationales (formation de base, alphabétisation, etc.);

De façon plus particulière:

9. reconnaître à tout adulte, sans aucune distinction, le droit à une formation de base gratuite, comme on le fait pour les jeunes, et lui garantir l'équivalent de 13 années de formation;

10. voir à inscrire les droits individuels et collectifs des étudiants adultes dans une éventuelle charte des droits des étudiants;

11. définir une formation de base dont les objectifs, les programmes et les activités seront axés sur les besoins réels et les conditions de vie et de travail des adultes;

12. affirmer la responsabilité, dans la mission et la fonction sociale des établissements scolaires de tous les niveaux, dans le domaine de l'éducation des adultes tout autant que celui des jeunes;

13. voir à ce que toute entreprise soit reconnue responsable de la formation de son personnel et soit tenue, sous peine de sanctions fiscales, de consacrer à la formation, selon une proportion équitable pour chacun, un pourcentage égal à 1,5% de sa masse salariale globale. Que ce pourcentage soit, au départ, d'un minimum de 1,0% pour les entreprises de moins de 100 employés et qu'il soit progressivement porté à 1,5% sur une période de cinq ans;

14. préciser les dispositions légales permettant la création des comités de formation en milieu de travail, tant dans les entreprises privées que publiques et parapubliques, et selon les modalités de gestion décisionnelle paritaire décrites. Que ce comité soit obligatoire, si 20 employés et plus sont dénombrés, et, sur demande des deux parties, si moins de 20 employés y travaillent;

15. reconnaître le droit du travailleur et de la travailleuse de s'absenter de son travail, avec ou sans solde, avec maintien de ses bénéfices sociaux, pour des fins de formation, selon les modalités définies par le comité de formation en entreprise;

16. confier au ministre responsable et, par la suite, à l'organisme central (pour les points c, d et f, g et h):

a) le mandat d'élaborer un plan national de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente;

b) le mandat de préparer la création de l'organisme central proposé, y compris les fusions mentionnées et la gestion opérationnelle, ainsi que l'implantation des centres régionaux d'éducation des adultes (unités juridiques, ombudsman, etc.) et leurs services d'accueil et de référence aux adultes;

c) le pouvoir de mettre en place et d'administrer un système spécifique d'approbation des programmes, de reconnaissance et d'évaluation des acquis de formation et d'expériences des adultes;

d) le pouvoir d'expérimentation, d'accréditation, de reconnaissance et de financement des C.R.É.A.;

e) le mandat de créer le Centre de formation à distance, selon le statut et les modalités proposés;

f) la gestion du fonds national d'éducation des adultes et la détermination des modes d'allocation et de contrôle des ressources, y compris l'harmonisation avec les pouvoirs de taxation des commissions scolaires et des municipalités, aux fins de l'éducation des adultes;

g) les pouvoirs nécessaires pour statuer sur la probation, le perfectionnement, les fonctions et les tâches des éducateurs d'adultes;

h) les mécanismes d'évaluation du système et les pouvoirs d'enquête nécessaires;

17. favoriser, par des programmes, des subventions ou des exemptions accrues d'impôt, les priorités établies et les types de formation s'y rapportant;

18. préciser la responsabilité de l'organisme central, des C.R.É.A. et des institutions dans les processus relatifs aux ententes nationales afférentes aux salaires et aux conditions de travail des personnels du système public d'éducation des adultes, aux trois niveaux;

19. assurer les pouvoirs de réglementation nécessaires à la décentralisation effective du système;

20. assurer, par la délégation de leurs représentants, la participation effective des usagers de l'éducation des adultes aux mécanismes politiques des institutions publiques d'éducation, à tous les niveaux;

21. obliger les institutions publiques, universités, cégeps, et commissions scolaires (pour la partie de leur budget consacrée au niveau secondaire) à affecter un minimum de 2,0% de leur budget de fonctionnement aux services à la collectivité, tels qu'ils ont été décrits;

22. affirmer l'importance de la présence du Québec dans les organismes internationaux spécialisés en matière d'éducation des adultes (Unesco, O.C.E.D., O.I.T.);

23. informer la population et la sensibiliser à l'éducation des adultes et à la Politique proposée;

24. préciser les modalités d'accréditation des C.R.É.A. et des institutions et organismes;

25. statuer sur toutes autres dispositions légales considérées comme nécessaires pour l'application de la Politique et des recommandations proposées.

Nous tenons, sans être exhaustifs, à rappeler ici quelques priorités et « échéanciers »:

Le Gouvernement du Québec devrait:

A) Au cours de la première année suivant le dépôt de la Politique:

1. amorcer la réforme organisationnelle que nous proposons et qui est décrite dans la sixième partie de la Politique, en confiant, dans un premier temps, l'éducation des adultes à un ministre responsable assumant le mandat explicité dans la même partie;

2. rapatrier du gouvernement fédéral les programmes et les fonds de la formation reliée à l'emploi;

3. mettre en place un Comité ministériel de l'éducation permanente;

4. élaborer la loi-cadre à partir des éléments suggérés;

5. réaliser la fusion de la D.G.E.A., de la D.F.P., etc.;

6. entreprendre la mission de formation de base incluant, en priorité, une campagne d'alphabétisation, telle que décrite dans la deuxième partie de la Politique;

7. créer le Centre de formation à distance (C.F.D.);

8. implanter la structure régionale décentralisée (C.R.É.A., Services d'accueil et de référence) en suivant le scénario décrit dans le chapitre portant sur les organismes régionaux et en l'expérimentant dans quelques régions pilotes;

B) À court terme (d'ici trois ans):

9. compléter le « deuxième temps » de la réforme organisationnelle;

10. entreprendre des consultations avec les partenaires sociaux, en vue de mettre en place des comités sectoriels régionaux et provinciaux;

11. appliquer les modalités d'implantation et de gestion de la formation reliée à l'emploi (pourcentage de la masse salariale, comités de formation en entreprise);

12. réaménager les modes d'allocation des ressources éducatives pour les adultes, à l'intérieur des paramètres que nous avons proposés dans notre chapitre sur le financement (augmentation de la part du budget global de l'Éducation consacré à l'éducation des adultes; mise en oeuvre d'un système de prêts et de bourses, tel que décrit; mesures fiscales; affectation de fonds spécifiques, selon le financement par formule, aux programmes et clientèles prioritaires, tels que décrits; affirmation de la mission des « services à la collectivité » dans les institutions, en y affectant les sommes proposées pour les garantir);

13. harmoniser les divers types d'allocations financières susceptibles d'accroître l'accès des adultes à l'éducation et, dans tous les cas, privilégier les clientèles cibles dont nous avons fait état (femmes au foyer, personnes handicapées, immigrants, détenus, analphabètes, jeunes chômeurs, travailleurs et travailleuses déqualifiés);

14. prendre les mesures nécessaires pour transformer les pratiques de formation (système d'approbation des programmes, de reconnaissance des acquis et d'évaluation; décloisonnement des formations; support à l'autodidaxie; rôles et fonctions des éducateurs d'adultes, etc.) (quatrième partie de la Politique);

15. assurer la participation effective des usagers de l'éducation des adultes aux mécanismes politiques des institutions publiques d'éducation, à tous les niveaux, ainsi que dans la vie sociale, culturelle et associative, et les milieux de travail (cinquième partie de la Politique);

16. développer les programmes d'action positive susceptibles de réduire les inégalités d'accès à l'éducation.

- Les exemplaires du rapport de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, intitulé « **Apprendre : une action volontaire et responsable** », sont disponibles aux librairies et au comptoir postal de l'Éditeur officiel du Québec. Il en va de même pour les cinq annexes au rapport.

- L'abrégé du rapport peut être obtenu, sans frais, en s'adressant au

  Secrétariat du développement culturel
  Ministère du Conseil exécutif
  875, Grande-Allée est
  Édifice H, 2e étage
  QUÉBEC (Québec)
  G1R 4Y8
  Téléphone : (418) 643-5791